PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 20 15 GRUDNIA 1938 ROK XVII

W DWUDZIESTOLECIE SZKOŁY POLSKIEJ

Dnia 31 grudnia 1918 r. wyszedł pierwszy w niepodległej Polsce numer *Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego.*

Ze wzruszeniem przeglądamy pożółkłe jego karty, które — jak głosi komunikat ówczesnego redaktora dr Kazimierza Konarskiego — obejmują okres od 1 listopada do 31 grudnia 1918 r.

Dwadzieścia lat — to w życiu człowieka spory kawał czasu, natomiast w pochodzie czasu w ogóle, w życiu narodów czy państw, w rozwoju nawet jednej ich dziedziny — to w warunkach normalnych drobny stosunkowo okres. Ale nasze dwudziestolecie, jakiekolwiek nadalibyśmy mu miano, na nazwę normalnego nie zasługuje. Zrodziło się ono z wielkiej wojny, z gigantycznego zmagania się całej niemal ludzkości, które dokonało „przewartościowania wszelkich wartości" i to nie tylko w polityce, ekonomii czy socjologii, ale i w wielu innych dziedzinach myśli i życia ludzkiego. Nie ominęło ono też pedagogii.

Człowiek wychowany w szkole przedwojennej zawiódł — oto powszechna opinia ówczesnego pokolenia pedagogów. Rozpoczyna się poszukiwanie nowego ideału wychowawczego, którego istotą ma być odrodzenie człowieka. W ślad za tym idzie szukanie nowych metod wychowawczych i stosowanie nowych środków dydaktycznych. A tempo podejmowanych prób jest tak gwałtowne, że aż znany Otto Glöckel, przywódca reformy szkolnej w Austrii i wódz socjalistów wiedeńskich, uważa za potrzebne przypomnieć starą maksymę, iż „w pedagogice nie ma rewolucji".

Tak było na całym świecie. W Polsce zaś było jeszcze inaczej. Polska, wskrzeszona do nowego życia politycznego, Polska, która musiała jednocześnie wykuwać swoje granice w ogniu walk z wieloma wrogami zewnętrznymi i wewnętrznymi, która musiała budować swoją państwowość od samych podstaw, stanęła również w obliczu niezmiernie trudnych zagadnień szkolnych.

Bacząc na to, by ani jeden dzień szkolny nie był bez potrzeby zmarnowany, boć chodziło tu przecie o żywe pokolenie młodzieży, Polska musiała zburzyć gmach szkoły zaborczej, uprzątnąć po niej rumowisko i zacząć budowę nowej szkoły, polskiej z treści i formy, a z ducha nowoczesnej i niegorszej od wzorów Zachodu.

Miała więc Polska zadanie o wiele trudniejsze niż stare państwa Europy czy Ameryki, bo kiedy tamte szkoły swoje tylko przebudowywały, myśmy musieli tworzyć je od fundamentów i to od fundamentów bez przenośni i przesady.

*

Ale wróćmy do pierwszego numeru *Dziennika Urzędowego Ministerstwa W. R. i O. P.* i rzućmy okiem na jego treść. Czegóż tam nie znajdujemy! A więc, że wymienimy sprawy najbardziej charakterystyczne, dekret Rady Regencyjnej o utworzeniu Ministerstwa Sztuki oraz drugi o opiece nad zabytkami sztuki i kultury, dalej uchwałę Rady Ministrów o tymczasowej organizacji szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim i wyciąg z tymczasowej ustawy o powszechnym obowiązku służby wojskowej, statut Królewsko-Polskiej Szkoły Rzemieślniczej na Pradze i statut kursów przygotowawczych do matury seminarialnej i obok tego tymczasowy regulamin seminarialnych egzaminów dojrzałości. I tak dalej 27 pozycyj świadczących dowodnie o tym, że wszystko było do zrobienia, od spraw organizacyjnych zasadniczej wagi do drobiazgów, jak wydawanie świadectw ukończonej szkoły czy unormowanie „Książki sanitarnej". Atmosferę zaś, w której się to wszystko odbywało, charakteryzuje najlepiej „ruch służbowy", poprzedzony taką oto notatką: „Ze względu na kontrolę, do jakiej rościły sobie prawo władze okupacyjne przy powoływaniu na stanowiska przez Ministerstwo urzędników i nauczycieli — Ministerstwo z pobudek politycznych powstrzymywało się z publikowaniem ruchu służbowego; wobec zmienionych warunków redakcja podaje ruch służbowy i za czas ubiegły". Dodać należy, że pierwszym ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego był mianowany dn. 18 listopada 1918 r. przez Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego Ksawery Prauss (prezydentem ministrów był wówczas Jędrzej Moraczewski).

Przeglądamy dalsze tomy *Dziennika Urzędowego Ministerstwa W. R. i O. P.*, a jest ich dotychczas 20, i stwierdzamy z tych szarych kart, zadrukowanych monotonnym drukiem i zapełnionych pozornie suchą treścią, że w ciągu minionego dwudziestolecia dokonano ogromnej pracy szkolnej.

Nie sposób w krótkim „jubileuszowym" artykule dać choćby pobieżną syntezę tego dokonania, lepiej zresztą od wszelkich wynurzeń mówi nam o tym sama rzeczywistość szkolna.

Na poparcie jednak naszej tezy niech nam wolno będzie chociażby dla przykładu podać kilka liczb:

Szkolnictwo powszechne: W r. szk. 1920-21 (najwcześniejsza statystyka, jaką posiadamy) mieliśmy w Polsce — bez Ziemi Wileńskiej, która należała wówczas do b. Litwy Środ-

kowej, i bez województwa śląskiego — 25,621 szkół z 2,971,600 uczniami. Liczba nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie powszechnym wynosiła wówczas 50,091.

W roku szkolnym 1937-38 mamy szkół powszechnych 28.722, uczniów — 4,851,500 nauczycieli 91,224.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące: W roku szkolnym 1920-21 było gimnazjów 726, w tym 231 państwowych i 495 prywatnych. Liczba uczniów wynosiła 211,153. Nauczycieli było około 11,000.

W roku szkolnym 1937-38 mamy szkół średnich ogólnokształcących 777, w tym państwowych 308, samorządowych 42 i prywatnych 427. Do szkół tych uczęszcza 221,244 uczniów. Liczba nauczycieli dochodzi do 12,000.

Najsilniej rozbudowało się szkolnictwo zawodowe. W roczniku statystyki R. P. z r. 1920-22 obejmuje ono — tylko jedną tablicę (Tabl. 14). Szkół i kursów zawodowych mieliśmy w r. 1921-22 — 586, w tym męskich 465, żeńskich 121. Ciekawe było ich rozmieszczenie na obszarze R. P.: w b. Kongresówce było szkół i kursów zawodowych 222, w Małopolsce 258, w Wielkopolsce 106. Liczby uczniów z owego czasu nie posiadamy.

Dzisiaj (1937-38) mamy szkół i kursów zawodowych 1,303, w tym niższych 136, gimnazjalnych 451, licealnych 106, rocznych 116, dwuletnich 24, kursów 470. Liczba uczniów wynosi ogółem 104,218, w tym chłopców 54,843, dziewcząt 49,843.

Pozostaje jeszcze do zestawienia szkolnictwo wyższe. Przed wojną było na ziemiach polskich 12 szkół wyższych, w r. 1921-22 — 16, obecnie mamy ich 28. W r. 1921-22 było ogółem słuchaczów szkół wyższych 33,752 (w r. 1910-11 — 15,203), w r. szk. 1937-38 liczba studentów wynosi 48,168.

Wymowa powyższych liczb jest wielka; świadczy ona niezbicie o dorobku ilościowym szkolnictwa polskiego w minionym dwudziestoleciu.

A w parze z nim idzie dorobek jakościowy, który sprawia, że szkoła polska pod względem treści zajmuje jedno z czołowych miejsc w szkolnictwie współczesnego świata.

Nastrój „jubileuszowy" nie powinien nas jednak oszałamiać. Pomimo niewątpliwych osiągnięć na polu szkolnictwa mamy jeszcze wiele, bardzo wiele do zrobienia na tym polu.

Ale o tym wszyscy wiemy i nie o to chodzi w tej chwili. W chwili takiej, jak dzisiejsza, warto i należy sobie uświadomić, co i jak zrobiono — w naszym przypadku — w szkolnictwie. Należy to zaś uczynić nie w tym celu, by spocząć na laurach, ale by nabrać tchu i rozpędu do dalszej pracy i wiary w jej celowość i skuteczność.

Warszawa. *G. P.*

UCZCZENIE ZASŁUG NAUCZYCIELSTWA

W parku Traugutta w Warszawie odbyła się w sobotę dn. 12 listopada 1938 r. — w związku z obchodem 20-lecia Niepodległości Państwa — uroczystość odsłonięcia pamiątkowego głazu dla uczczenia zasług nauczycielstwa Stolicy. W uroczystości wzięli udział przedstawiciele Zarządu Miejskiego z prezydentem St. Starzyńskim, wiceprezydentem Pohoskim i Graba-Łęckim, dyr. Wydziału Oświaty i Kultury Biłkiem, władze szkolne z kuratorem okręgu warszawskiego Ambroziewiczem, przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego z prezesem Nowickim, liczne grono nauczycielstwa Stolicy oraz kilkaset pocztów sztandarowych wszystkich szkół warszawskich.

Uroczystość zainaugurował prezydent m. st. Warszawy Starzyński następującym przemówieniem:

„W pracy nauczyciela, w jego stosunku do ucznia tkwią zawsze pierwiastki, które kierują sercem matki i opieką ojcowską. Dlatego też darzymy ich uczuciem przywiązania i miłości synowskiej, dlatego odnosimy się przez całe życie ze czcią i szacunkiem.

Mówię to wam, zasłużone Nauczycielstwo Stolicy, byście pełniąc swe ciężkie obowiązki, w świadomości uczuć swych uczniów doznawali zadowolenia ze swej pracy, mówię to wam, kochana młodzieży warszawska, dlatego, że i wy wspomniane przeze mnie uczucia dla swych nauczycieli na pewno posiadacie, a będziecie je coraz bardziej uświadamiać sobie, w miarę lat i dorastania do wieku dojrzałego.

U nas w Polsce, r o l a n a u c z y c i e l s t w a b y ł a s t o k r o t n i e c i ę ż s z a n i ż g d z i e k o l w i e k n a ś w i e c i e i z roli tej nauczyciel polski wywiązywał się zawsze godnie i ofiarnie. Bo jeśli wspomnimy czasy sprzed lat 20, czasy niewoli, które przeszło 100 lat trwały — czasy, w których obcy najeźdźca dążył do wynarodowienia Polaków, do ich zgermanizowania lub zrusyfikowania, czasy, w których w szkole, a niekiedy na ulicy lub w domu mówić po polsku okupant nie pozwalał, to rozumiemy ile trudu i pracy nauczyciel-Polak musiał poświęcić, aby w tych warunkach uczyć języka polskiego, budzić ducha narodowego i zachować polskość pokoleń całych, polskość nie tylko do przetrwania, ale polskość do wywalczenia i odzyskania wolności i Niepodległości Ojczyzny.

Trzy były w naszej martyrologii narodowej o s t o j e p o l s k o ś c i: r o d z i n a, k o ś c i ó ł i n a u c z y c i e l. Rola nauczyciela pod zaborcą była najcięższą i najtrudniejszą. Nauczyciel-Polak bronić musiał dusze polskie przed zgubnym wpływem niemieckich i rosyjskich szkół, które chciały budować wychowanie młodzieży na nienawiści i pogardzie do wszystkiego co polskie.

Ileż to ofiarnej pracy nauczycielskiej włożono w tajne nauczanie, jakież to zastępy siłaczek niosły oświatę ludowi, ileż to nauczycieli-Polaków i Polek własną pracę przypłaciło życiem spędzonym w więzieniach pruskich, rosyjskich czy austriackich lub zesłaniem w tajgi Sybiru.

Ile pracy włożyli nauczyciele polscy w młodzież, która zdolna była w swych dziecinnych latach do porywów takich, jak strajk dzieci we Wrześni, jak strajk szkolny w zaborze rosyjskim?

A obok tej ofiarnej pracy na polu swego zawodu, ileż nauczycielstwo polskie oddawało swych sił i życia i na innych polach pracy dla Ojczyzny. Gdy przebiegamy myślą lata z najeźdźcami, gdy przeliczymy szeregi walczących, czy to w powstaniach narodowych, czy w akcji bojowej 1905 r., czy w związku walki czynnej i związkach i drużynach strzeleckich; w legionach i P. O. W., wśród ochotników armii polskiej walczącej zwycięsko o granice, wszędzie tam spotykamy długie szeregi nauczycielstwa. Wkład w życie narodu polskiego naszego nauczycielstwa zaiste jest wielki. A zadania trudne i ciężkie.

Największy nasz Wychowawca i Nauczyciel Narodu, Wielki Marszałek Józef Piłsudski tak ujął zadania nauczycielstwa:

„Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym — oto wasze zadanie".

Te wielkie słowa wyryliśmy w kamieniu — głazie, jaki z okazji tak radosnej 20 rocznicy odzyskania Niepodległości, Zarząd Miejski wzniósł tutaj na terenie Parku Traugutta, aby uczcić tę wielką pracę nauczycielstwa Stolicy, aby podkreślić, jak drogą jest nam wasza praca, jak wysoko i głęboko ją cenimy i rozumiemy.

Niechaj ten głaz pamiątkowy służy młodym pokoleniom za przykład, jaką wdzięczność i cześć winni są swoim wychowawcom i nauczycielom, niech im przypomina zawsze o tym wysiłku ofiarności i poświęcenia, jakie nauczycielstwo wkładać musi w swą pracę, aby zadanie wskazane przez Wielkiego Marszałka wykonać. — Nauczycielstwo Stolicy niech żyje!".

Po przemówieniu prezydenta Starzyńskiego, kurator Ambroziewicz dokonał odsłonięcia głazu i zwrócił się do zebranych z następującymi słowy:

„Z polecenia pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i w jego imieniu przed chwilą dokonałem odsłonięcia pamiątkowego głazu, który Zarząd Stołecznego Miasta Warszawy ufundował w uznaniu pracy nauczycielstwa Stolicy.

Panie Prezydencie! Czuję się niepomiernie wzruszony, że mogę w imieniu władz szkolnych podziękować Panu a za Jego pośrednictwem i Zarządowi Miejskiemu, żeście, dostojni Panowie, w swej uwadze i w swych sercach znaleźli miejsce dla uznania pracy nauczycielskiej, jako godnej uzewnętrznienia w bryle niezniszczalnej.

W napisie, któryście zlecili wyryć na głazie, pragnę widzieć dowód szacunku społecznego dla tych pracowników wielkiej rzeszy nauczycielskiej, którym naród powierzył obowiązek utrwalania w młodych duszach wielkiej spuścizny ojców, a którym państwo zaleca pieczę nad najbardziej łamliwą i cenną wartością — nad dzieckiem i młodzieżą, przyszłością narodu.

W tym głazie, ufundowanym z woli Stolicy, pragnę widzieć symbol materialnej oceny pracy nauczycielstwa polskiego, jako pozytywnej i wżartej w sam rdzeń duchowych przeobrażeń narodu polskiego. Za ten dowód przyjaznego stosunku społeczeństwa do drogi przebytej przez nauczyciela Stolicy w latach minionych składam w imieniu władz szkolnych Prezydentowi gorące me podziękowanie.

Na głazie umieszczono słowa z przemówienia Wielkiego Marszałka, który dla nas nauczycieli i ludzi pracujących w szkolnictwie był zawsze niedoścignionym wzorem wychowawcy.

W jednym ze swych rozkazów do wojska powiedział Marszałek Piłsudski:

Żołnierze!

Nie po raz pierwszy słyszycie mój głos —

Nauczyciele!

i Wy nie po raz pierwszy słyszycie głos Marszałka Piłsudskiego.

Są wśród Was tacy szczęśliwi, którzy słyszeli głos swego Komendanta i Wodza na polu bitwy i chwały, i tacy, którzy słyszeli ten głos ukochany, jako wezwanie do pracy nad budowaniem pierwszych fundamentów pod gmach Państwa Odrodzonego.

I dziś panowie słyszymy pospołem ten głos, bo od głazu, przy którym stoimy, bije czar wielkiej prawdy słów wskrzesiciela Narodu, urok i prostota słów, które mają moc niezniszczalną i nieprzemijającą.

Nauczyciele!

Oto znów przemawia do Was Wielki Nauczyciel i Wychowawca i zaleca Wam w swej pracy „odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, potężniejszym i silniejszym".

Są ludzie, którzy z maniactwem głoszą, że jesteśmy w kryzysie szkolnym i bolesnym poszukiwaniu ideału wychowawczego. Takich niewiernych i zmęczonych przyprowadźcie pod ten kamień pamiątkowy i uczcie ich prawdy zawodu nauczycielskiego i uczcie ich prawdy szkoły polskiej..

Odwiecznie w Polsce sypano pamiątkowe kopce i kładziono pamiątkowe głazy. Kopce i kurhany szepcą dni przeszłe i mówią w godzinach zadumy prawdy minione. Kamienie natomiast żyją, bo stają się podporą dni przyszłych i przyszłych gmachów.

Niechaj ten głaz, na którym wyryto słowa testamentu Wskrzesiciela Polski, legnie pod gmach przyszłej świetności szkoły w Stolicy Polski i będzie podstawą zwycięskiej pracy nauczycielstwa polskiego ku dobru i ku chwale Polski.

A ty, droga młodzieży, która jesteś uczestnikiem i świadkiem obecnej uroczystości, zechciej spojrzeć i uświadomić sobie, że ten najbliżej nas położony znak hołdu dla wodza powstania styczniowego, Krzyż Traugutta i ta nieco dalej położona u stoku cytadeli brama straceń, przez którą wyprowadzono tak wielu ludzi, wierzących w Polskę i ten wreszcie głaz, przy którym stoisz — tworzą wierzchołki trójkąta, że ten głaz znajduje się w trójkącie mającym tak osobliwą podstawę w oparciu o ofiarną pracę minionych pokoleń.

Bo trud Waszych nauczycieli i wychowawców nie jest pracą w oderwaniu, opiera się silnie i mocno o głazy przyszłości, i tym się różni od pracy innych ludzi, że jednocześnie przypominając dzień miniony, buduje jutro.

Przychodząc pod ten kamień, który od dnia dzisiejszego niewątpliwie będzie nazwany przez Was — kamieniem nauczyciela, oddaj się chwili zadumy i szacunku dla tego bezmiernego trudu, który dzieli nauczyciel z rodzicami Waszymi dla dobra Waszego; bierz stąd jeden nakaz moralny — pracy dla Polski. Nakaz ten przekazał Ci jako spuściznę cenną i wymagającą dalszych doskonaleń Wielki Twój Nauczyciel i Wielki Twój Przyjaciel — Marszałek Piłsudski".

Orkiestra szkolna odegrała Warszawiankę, a zebrana młodzież wzniosła trzykrotny okrzyk na cześć Nauczycielstwa Stolicy. Na głazie wyryty jest napis:

„Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, potężniejszym i silniejszym — oto wasze zadanie".

Józef Piłsudski.

Po tym wyjątku z przemówienia Marszałka Piłsudskiego, wygłoszonego na Zjeździe Nauczycielstwa w dn. 10. IX. 1923 roku, w dolnej części głazu widnieją słowa:

„Ku uczczeniu pracy nauczycielstwa stolicy w 20 rocznicę odzyskania Niepodległości — Zarząd Miejski".

Imieniem nauczycielstwa p. Klimek dziękował władzom miejskim za podjętą inicjatywę tymi słowy:

„...Że święty ogień wolności rozpalał pierś walczących, że w mrokach niewoli nigdy nie wygasła wiara w Polskę Niepodległą, że rodziły się moce dusz i gotowość walki o nią — zasługa w tym przede wszystkim matki-Polki i polskiego nauczyciela.

W podziemiach konspiracji, w trudzie dnia każdego mózgiem i sercem — bezimienny nauczyciel polski tworzył niezniszczalne wartości w duszach coraz innych, coraz nowych pokoleń. Uczył wiernej służby dla Polski. A był przeważnie w swej pracy cichy i nieznany.

Wszakże gdy, dziś wiążemy swe myśli z minioną przeszłością, to na drogach tej wielkiej pracy i walki, obok dziś już przeważnie bezimiennych dla ogółu społeczeństwa nauczycieli, widzimy imiona wielkie i trwałe.

Idą, przesuwają się przed oczami duszy naszej postacie tych, co wiedli pokolenia ku Polsce nowej, Niepodległej, co byli w całym życiu swoim usposobieniem ofiarnej służby dla Niej.

Stają przed nami mocarze myśli i woli, cisi i wielcy zarazem: Władysław Dawid — ten niestrudzony pedagog i budziciel ducha w dniach niewoli; Kazimierz Promyk, co miliony ludzi czytać po polsku i myśleć nauczył; jasna i czcigodna postać Sikorskiej, która kilka pokoleń kobiet polskich w duchu pracy dla Ojczyzny wychowała; widzimy Cecylię Śniegocką, niestrudzoną organizatorkę i opiekunkę tajnego nauczania; Jadwigę Jahowską i Jadwigę Dziubińską, które sprawie oświaty ludu i Polsce przez całe życie z zaparciem siebie służyły; widzimy niezmordowanego szermierza w walce o szkołę polską — Stanisława Najmołę.

Niema ich już wśród nas. Odeszli, ale siew ich pozostał.

Od tych postaci jasność bije, z ich ducha i postawy dziś czerpiemy i czerpać będziemy wzory pracy dla Polski.

Z dnia wczorajszego, z pracy i ofiary poczęło się nasze Dziś; z teraźniejszości wyrastać będzie nowe Jutro. Tworzyć je będzie i kształtować nadal polski nauczyciel. I spełni on bez reszty swój obowiązek. — Spełni jak dotąd pełnił wszędzie tam, gdzie go wzywały praca i walka o Niepodległość. W najcięższych i decydujących dniach życia narodowego zawsze w pierwszych szeregach on stawał; walczył, pracował i budował:

W czasie zaborów szedł ku wolnej Ojczyźnie poprzez pracę w tajnych kółkach.

Niepomny na prześladowanie i ofiary — w 1905 r. oddał najlepsze siły swoje walce o szkołę polską.

Był w walkach politycznych, gdzie tylko na sztandarach imię Polski Niepodległej widniało.

Tworzył tajne organizacje nauczycielskie, walce o Niepodległość i wychowaniu w tym duchu młodzieży poświęcone.

Wypełnił wielką masą szeregi Polskiej Organizacji Wojskowej.

Był na polach bitew w bezpośredniej walce odradzającej się Ojczyzny.

Stawał wszędzie — w każdej potrzebie, by dać Polsce ofiarną służbę swoją. Szedł zawsze ku Jej Wielkości i Chwale.

Zasługom równie wielkim jak cichym bezimiennego nauczyciela polskiego tu w stolicy dźwignięty został przez społeczeństwo w osobie p. Prezydenta Starzyńskiego ten oto głaz. W obliczu krzyża Traugutta, w sąsiedztwie cytadeli, tego miejsca kaźni i męki bojowników Niepodległości położony — po wsze czasy wymownym będzie świadectwem i symbolem dla żyjących i potomnych, jaką *nauczyciel Polski spełniał rolę w pracach i walkach o Niepodległość*.

Przybyli na tę podniosłą i pełną powagi uroczystość odsłonięcia przedstawiciele władz szkolnych, miasta, rzesze całego nauczycielstwa stolicy i młodzież szkolna ze sztandarami. Znajdujemy się tu w momencie niezwykłym, historycznym. W 20 rocznicę odrodzenia Polski zebrani, wszyscy pragniemy oddać głęboki hołd przede wszystkim duchowi Wskrzesiciela Państwa i największego Nauczyciela Narodu — duchowi Józefa Piłsudskiego.

Oddajmy dalej cześć i hołd wielkim zasługom i pamięci odeszłych już od życia tysiącom polskich nauczycieli, którzy przeogromną pracą swoją i walką przyczynili się i sprawili, że przyszedł wielki dzień Zmartwychwstania".

Wieczorem nauczycielstwo szkół miejskich podejmowane było przez Prezydenta Starzyńskiego herbatką w Ratuszu.

Uznanie pracy nauczyciela około budownictwa szkoły polskiej będzie dlań niewątpliwie nie tylko aktem sprawiedliwości społecznej, ale zachętą do dalszej ofiarnej pracy.

WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Kończąc XVII rocznik *Przyjaciela Szkoły* pragnę oddać hołd cieniom dwóch współpracowników, zmarłych w bieżącym roku: śp. Jana Kazimierza Królińskiego i Stanisława Szobera.

Nazwiska tych dwu autorów po raz pierwszy pojawiają się w V roczniku *Przyjaciela Szkoły* w roku 1926 i od tego czasu obaj pozostawali z redakcją w łączności. Jeszcze kilka tygodni przed śmiercią ś.p. Króliński przesłał nam notatkę do działu bibliograficznego, a ś.p. Stanisław Szober w grudniu ub. roku nadesłał serdeczny list (ogłoszony w nrze 20/1937), w którym zachęcał redakcję do ponownego otworzenia w *Przyjacielu Szkoły* rubryki, poświęconej sprawie poprawności języka.

Cześć Ich pamięci. Red.

Jan Kazimierz Króliński, emeryt. profesor Państw. Seminarium Nauczycielskiego i literat, zmarł we Lwowie, dnia 28-go kwietnia 1938 r. przeżywszy lat 63. Urodził się w r. 1874 na wsi. w okolicach Lwowa; pochodził z ludu i mimo ciężkich warunków materialnych zdołał własną pracą wydobyć się z wiejskiego środowiska, ukończył seminarium nauczycielskie, a następnie studia uniwersyteckie i zwrócił uwagę sfer kulturalnych Lwowa swym talentem poetyckim i dziennikarskim. Należał w wczesnym okresie Swej młodości do ścisłego kręgu poetów, wywodzących się z ludu — jak Kasprowicz, Orkan, Gwiżdż.

Prawdziwe zamiłowanie i powołanie skierowało Go ku zawodowi nauczycielskiemu. Był najpierw nauczycielem szkoły powszechnej we Lwowie, następnie zaś profesorem seminarium nauczycielskiego i ochroniarskiego. Jako pedagog wychował liczne generacje młodzieży męskiej i żeńskiej, obdarzając ją prawdziwie ojcowską opieką i miłością i wzajemnie bardzo przez nią kochany. Była w Nim prawdziwa „dusza nauczyciela“ w pojęciu Dawida. — Podczas wakacyj pracował również, bądź to na kursach dla nauczycielstwa w charakterze wykładowcy, bądź organizując kolonie dla młodzieży, jako jeden z najczynniejszych członków towarzystwa „Dzieci na Wieś“.

Napisał szereg rozprawek pedagogicznych: *Zwięzły podręcznik historii pedagogii, Pedagogika, Dydaktyka, Wychowawstwo w szkole polskiej, O książce dziecka, Polska literatura dla dzieci i młodzieży, Elementarz* (metoda dźwiękowa) i *Elementarz* (metoda wyrazowa, wspólnie z Wł. Kucharskim). Znany też był w latach przedwojennych jako popularyzator historii polskiej, zwłaszcza porozbiorowej, w popularnym wydawnictwie R. Jasielskiego, rozchodzącym się w setkach tysięcy egzemplarzy oraz jako zwo-

lennik ujednostajnienia pisowni. Redagował też wspólnie z St. Tokarskim pismo dla dzieci *Jutrzenka Polska* i organ Z. N. P. *Sprawy Nauczycielskie.*

Ponadto Jego działalność literacka obejmowała poezje, powieści o charakterze społecznym, sztuki teatralne, wystawiane we Lwowie i Warszawie, powieści dla młodzieży itp. *(W carskiej niewoli, W rocznicę wielkich chwil, Na naszej ziemi, Równianka, Żmuda, Nad Wartą, Grunwaldzkie zwycięstwo).*



Był też znanym i cenionym prelegentem i recenzentem radiowym tudzież autorem kilku oryginalnych słuchowisk.

Zarówno w twórczości jak w życiu był szczerym patriotą. Podczas obrony Lwowa pracował w biurze prasowym i przewoził ostrzeliwanymi przez Ukraińców pociągami ochotników spieszących „Orlętom" z pomocą z Częstochowy i Kielc.

Był to również typ pracowitego i sercem oddanego swym ideom społecznika. Nawet podczas niewoli rosyjskiej opiekował się uchodźcami polskimi w Saratowie, jako kierownik przytułku, administrator szpitala itd.

Do *Przyjaciela Szkoły* przysłał pierwszą pracę w marcu 1925 roku na temat *Najnowsze kierunki w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży*. Z innych prac umieszczonych w *P. S.* wymieniam: *Ćwiczenie w mówieniu ze stopnia, W sprawie kształcenia i wychowania nauczycieli, Na marginesie „konfiskat szkolnych“, Szkoła a radio, Wychowawcy a tajemnica listowa.*

Najważniejsza Jego praca literacka w oparciu o *Przyjaciela Szkoły*, to *Podręczny leksykon pedagogiczny*, którego opracowanie podjął z własnej inicjatywy. Leksykon wychodził w latach 1933—1935 jako dodatek do zeszytów *Przyjaciela Szkoły* (po 4—8 stron). Prócz tego przygotowano jednocześnie książkowe wydanie.

Ze ś.p. Kazimierzem Królińskim byłem w stałym kontakcie listowym. Poznaliśmy się osobiście w Poznaniu w r. 1933 i odtąd wymiana listów była jeszcze częstsza i serdeczniejsza. Z listów Jego przebijał w ostatnim czasie żal z powodu wyrządzonej Mu krzywdy. Spensjonowano Go bowiem przedwcześnie z powodu likwidacji seminariów nauczycielskich w pełni sił i energii. Odczuł to jako cios niezasłużony i niewątpliwie od tego czasu datuje i początek Jego choroby, która rozwinęła się na tle nerwowej depresji, a w rezultacie zniszczyła organizm silny i zdrowy — uderzający wszystkich młodym wyglądem. — Osierocił żonę i córkę, p. dr Janinę z Królińskich Kaciubową, dyrektorkę gimnazjum w Rzeszowie.

Stanisław Szober, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, zmarł w Warszawie dnia 29 sierpnia 1938 r. Nazwisko Jego należy bez wątpienia spośród językoznawców polskich do najbardziej znanych w szerokich kołach społeczeństwa. Od chwili odbudowania Państwa większość młodzieży uczyła się gramatyki języka ojczystego z podręczników Szobera, w „Towarzystwie Miłośników Języka Polskiego“ i w warszawskim „Towarzystwie Krzewienia Poprawności i Kultury Języka“ grał od początku ich istnienia rolę wybitną — w drugim z nich przewodnią — organy tych Towarzystw: *Język Polski* i *Poradnik Językowy* zasilał raz po raz artykułami Swego pióra z różnych dziedzin historii i kultury języka. W *Kurierze Warszawskim* prowadził przez szereg lat stałą rubrykę poświęconą poprawności językowej, a nieraz słyszało się Jego wywody przez rozgłośnie Polskiego Radia. W oczach ogółu, zwłaszcza warszawskiego, uchodził za czołowego przedstawiciela nauki o języku i troski o kulturę języka ojczystego. Na sławę tę zasłużył w pełni niezmordowaną i świadomą celu pracą oraz gorącym umiłowaniem języka, w którym widział jedną z głównych dźwigni kultury narodowej.

Urodzony 6 listopada 1879 i wychowany w Warszawie w dobie nieubłaganego gnębienia myśli i słowa polskiego przez rząd zaborczy, od dzieciństwa przywykł Szober uważać język za największe dobro i ostoję bytu narodowego, toteż po ukończeniu nauk

gimnazjalnych poświęcił się studiom językoznawczym. Odbywał je najpierw na wydziale historyczno-filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego, później w Moskwie, gdzie pracował pod kierunkiem prof. Wiktora Porzezińskiego i w 1910 roku złożył egzaminy magisterskie z indo-europejskiego językoznawstwa porównawczego.

Podjął potem pracę nauczycielską w Warszawie, biorąc równocześnie żywy udział w życiu stowarzyszeń oświatowych i nauczycielskich i pomieszczając w czasopismach pedagogicznych *(Nowe Tory, Wychowanie w Domu i Szkole)* artykuły na tematy z dydaktyki języka. Doświadczenie dydaktyczne i żywe odczucie potrzeb szkolnictwa i wykształconego ogółu dało mu impuls do opracowania pełnego podręcznika gramatyki polskiej o charakterze opisowym, który wyszedł drukiem już w czasie wojny. Było to pierwsze ogniwo w serii podręczników Szobera, z których uczyła się przez lat kilkanaście młodzież polska na wszystkich stopniach nauki od szkoły powszechnej aż do uniwersytetu włącznie.

Niesposób wymieniać tu poszczególne prace Szobera — pozostawił po Sobie przeszło 300 pozycji bibliograficznych — wystarczy wspomnieć tylko o najważniejszych: *Zarys językoznawstwa ogólnego, Gramatyka języka polskiego* (II wyd. 1923), która stanowi najbardziej konsekwentnie przemyślany i do dziś najpełniejszy systematyczny opis struktury gramatycznej współczesnego języka polskiego, oraz *Słownik ortoepiczny.* Jest to największa publikacja, jaka w ogóle w dziedzinie poprawności językowej u nas powstała; zawiera bardzo obfity, krytycznie oświetlony materiał w postaci z górą 20.000 wyrazów i zwrotów, mogących z jakiegokolwiek punktu widzenia budzić wątpliwość co do poprawności. *Słownik ortoepiczny* jest owocem wielkiej, sumiennej i rzetelnej pracy, która bez wątpienia przyniesie pożytek wszystkim wrażliwym na poprawność językową miłośnikom języka ojczystego.

Osobną dziedzinę w działalności Szobera stanowią liczne prace z metodyki nauczania języka polskiego. (Np. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szk. powsz. i gimn. niższego* (1921).

Współpraca z *Przyjacielem Szkoły* datuje od roku 1925, kiedy to drukowaliśmy artykuł pt. *Umiejętność językowa a wiedza o języku.* Inne pozycje: *Ks. Onufry Kopczyński, Ś.p. Artur Passendorfer, Uwagi językowe.*

Profesor Tadeusz Lehr-Spławiński, na którego nekrologu w *Języku Polskim* (nr 5/XXIII) oparliśmy niniejsze wspomnienie pośmiertne, tak żegna ś.p. Stanisława Szobera:

Cały świat naukowy polski, koledzy i uczniowie, którzy się z nim bezpośrednio stykali, zachowają w pamięci zalety Jego charakteru: rzadką dobroć, wyrozumiałość, życzliwość dla ludzi — nade wszystko zaś gorące umiłowanie i zapał do pracy, który uważał za najszczytniejszą służbę narodową.

MATERIAŁ NAUKOWY RYSUNKU*)

Selekcjonując rysunki zebrane z szeregu szkół w celu wybrania najstosowniejszych na wystawę zastanowiła mnie rzecz następująca: dlaczego zbiory prac rysunkowych poszczególnych uczniów nie tworzą całości? Porównać by je można do garści sypkiego piasku, z którego prócz stożkowatej bryły niczego ukształtować nie podobna. Nauka rysunku najwidoczniej postępuje od tematu do tematu, lecz brak jej jakiejkolwiek głębszej myśli przewodniej przenikającej całokształt rocznej pracy. Nieodparcie narzuca mi się przeświadczenie, że dziełu temu brak kręgosłupa.

Możliwe, że niejeden z czytelników zaoponuje przeciw takiemu stanowisku. Przecież, zauważy wielu, nie trudno wprowadzić do rysunków ład i porządek, układając je w grupy wedle rodzajów ćwiczeń rysunkowych, a więc: z natury, z pokazu, z pamięci i z wyobraźni. Nasuwa się pytanie, czy stosunek rysującego do przedmiotu rysowanego podczas pracy (przedmiot w polu widzenia, przedmiot poza polem widzenia) może być podstawą do zmontowania szeregu prac rysunkowych w pewną przemyślaną całość, podstawą stworzenia ciągu nieprzerwanego ułożonego według zasady stopniowania trudności. Moim zdaniem — nie. Równie dobrze można by posegregować rysunki według tego, czy przedstawiają narzędzia, zwierzęta, osoby itp..

Niewątpliwie rysowanie z natury albo też z pamięci przedstawia różne stopnie trudności, jednakże trudno orzec stanowczo, który z tych sposobów jest trudniejszy. Gdy np. chodzi o rysowanie przedmiotów o złożonych kształtach, rysowanie z pamięci jest ułatwieniem pracy. W grę wchodzi pamięć, która w wypadku nadmiaru szczegółów w przedmiocie rysowanym utrudnia wybór momentów istotnych.

A zatem podstawą wprowadzenia ciągłości pracy do nauki rysunków nie może być fragment psychologicznego procesu rysowania, nie może nią być również rzeczowa treść rysunku.

Chcąc wprowadzić do nauki rysunku ład, chcąc uszeregować trudności w sposób ciągły i stopniowy, musimy jasno zdać sobie sprawę z istoty umiejętności rysowania. Na czym ona polega? Jakie są elementarne składniki tej umiejętności? Które z nich są wspólne całemu szeregowi form rysunkowych? Na jakie grupy problemów rysunkowo-malarskich zestawić by je można? Jaki jest związek między narzędziem pracy a formą rysunkową?

Chcąc przedstawić w zarysie zbiór zagadnień rysunkowych, które są właściwą podstawą do wprowadzenia ładu do nauki

---

*) Porównaj artykuły autora: *Rola przedmiotów artystyczno - technicznych w praktyce szkolnej* (nr 13/1938), *Zasadnicze przyczyny niedomagań nauki rysunku* (nr 16/1938) i *Materiały i pomoce do nauki rysunku (nr 18/1938).*

rysunku, posłużę się konkretnym przykładem. Przypuśćmy, że chodzi o narysowanie jakiegoś znanego nam przedmiotu o nieskomplikowanym kształcie. Niechaj to będzie jabłko. Dla nie wnikającego w istotę sztuki rysunkowej zadanie jest zupełnie proste i pojedyncze. W istocie rzeczy dopuszcza ono cały szereg problemów rysunkowo-malarskich. Zestawmy je pobieżnie: Zanim położymy pierwszą kreskę, nasuwa się pytanie, w którym miejscu kartki papieru rozmieścić rysunek, jak uzgodnić wielkość rysunku z wielkością kartki papieru. Czy to jest osobny problem rysunkowy? Przypomnijmy sobie owe rysunki naszych uczniów, wykonane w przypadkowym miejscu kartki papieru, albo też takie, w których na zbyt dużej kartce wykonano zbyt mały rysunek, lub też naodwrót nogi czy też ogonek ptaszka wypadło narysować na ławce, bo brakło kartki. Trzymajmy się jednakowoż ściśle wybranego przykładu.

Jabłko możemy narysować:

1) płasko. W związku z tym następujące pytania: Na czym polega umiejętność wyrażania kreską typowego kształtu jabłka? Na czym polega sposób wyrażenia charakterystycznych szczegółów jego kształtu w ujęciu płaskim? Jakie są elementarne składniki tej umiejętności?

2) bryłowato. Znów szereg zagadnień: Jak się to dzieje, że na płaszczyźnie dwuwymiarowej przedstawiamy kształt jabłka w ten sposób, że odnosimy złudzenie przedmiotu trójwymiarowego. Jakimi środkami osiągamy to oraz jakie są elementarne ich składniki? Jakie są ćwiczenia wstępne prowadzące do umiejętności wyrażania bryłowatości jabłka?

Jabłko zarówno w ujęciu płaskim jak i bryłowatym możemy wyrazić: a) kreską jednobarwną lub wielobarwną, b) plamą jednobarwną lub wielobarwną.

Znowu zagadnienie: Na czym polega sztuka tworzenia formy rysunkowej plamą? Z tym łączy się sprawa barwy lokalnej, sprawa waloru w barwie, techniki tworzenia plamy wielobarwnej, cienia własnego i rzuconego w barwie i bez barwy. Każdy z tych problemów zawiera szereg zagadnień szczegółowych. Nie koniec na tym. Przecież do wyrażenia powyższych problemów użyć możemy różnych narzędzi. Jabłko narysować barwnymi kredkami, farbami wodnymi lub kryjącymi. Możemy malować pędzlem miękkim, szczeciniastym lub wręcz patykiem (szpachtlą). Obrazek można wykonać na papierze lub na desce, można go wyciąć w linoleum lub wyryć igłą na preszpanie.

Oto całe bogactwo zagadnień rysunkowych. Skombinujmy je między sobą i wprowadźmy do tego cały szereg tematów rzeczowych, co ma duży wpływ na urozmaicenie pracy. Wiadomo bowiem, że np. inna rzecz studiowanie bryły jabłka a inna studiowanie bryły kasetki prostopadłościennej.

Teraz dopiero zauważamy, jak łatwo stracić kręgosłup w nauce rysunku, jak łatwo popaść w nieopisany chaos. Ponadto nie wolno nam zapominać, że nauczyciel rysunku ma do czynienia z dziećmi, że nie wszystko to, co jest jasne i logiczne dla dojrzałego umysłu, równie jasnym i prostym jest i dla dziecka.

Czyż nauka rysunku ma pozostać nadal czymś nieuchwytnym? Że można do niej wprowadzić pewien system, dowodem tego jest chociażby nauka perspektywy. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest wyczerpujące zestawienie i usystematyzowanie powyżej fragmentarycznie podanych zagadnień rysunkowych i malarskich — drugim będzie dostosowanie do sił dziecka. Wyborem i zakresem materiału zajął się program rysunku.

Program ujmuje materiał zagadnieniami. Jego niedoskonałością jest fakt, że czyni to nazbyt ogólnie, wobec czego jest dla ogółu realizatorów niezrozumiały. W związku z tym zdarza się, że za materiał uważa się przykładowo podane w nawiasie tematy rzeczowe. Toteż opracowanie szczegółowego komentarza do programu rysunku jest rzeczą bardzo pilną.

Katowice *Bolesław Kiernas*

NA MARGINESIE CICHEGO CZYTANIA

(Na podstawie ankiety)

Amerykański pedagog S. Brooks powiada w słowie wstępnym do swojej książki *Standaryzacja nauczania w szkole*, że niejeden z najgorętszych zwolenników cichego czytania byłby wprost przerażony, gdyby przeczytał odpowiedzi nauczycieli na ankietę jak oni rozumieją ćwiczenia w cichym czytaniu.

Postanowiłem przekonać się, czy ten sceptyczny stosunek do nauczyciela jest jeszcze aktualny i to w odniesieniu do współcześnie przeprowadzanych ćwiczeń w cichym czytaniu. Poprosiłem 61 koleżanek i kolegów o odpowiedź anonimową na ankietę, zawierającą następujące pytania:

1. W której klasie uczy Pan(i) języka polskiego?
2. Czy stosuje Pan(i) ciche czytanie?
3. Kiedy je Pan(i) stosuje?
4. Jak długo trwają te ćwiczenia stosowane przez Pana(ią)?
5. Jak często je Pan(i) stosuje?
6. Na czym polegają ćwiczenia w cichym czytaniu stosowane przez Pana(ią)?
7. Jak Pan(i) rozumie ćwiczenia w cichym czytaniu?

Odpowiedzi pisane były zbiorowo w trzech grupach w mojej obecności, tak że mogłem udzielić ewentualnych wyjaśnień do poszczególnych pytań. Ankietę przeprowadziłem na początku roku szkolnego 1937/38. Chodziło o to, w jakim stopniu zrozumiane są postanowienia programu nauki w związku z cichym czytaniem,

czy sprawa ta jest jasna dla ogółu nauczycieli, względnie jakie zachodzą ewentualne trudności w realizowaniu tego zagadnienia dydaktycznego.

Z ogólnej liczby nauczycieli biorących udział w ankiecie 62,3% uczyło na pierwszym, a tylko 37,7% na drugim i trzecim szczeblu programowym. Trzy osoby tylko oświadczyły, że nie stosują cichego czytania w ogóle, co stanowi zaledwie 4,9%. Wyniki przeprowadzonej ankiety nie potwierdziły całkowicie obaw S. Brooksa, aczkolwiek dużo jest jeszcze niejasności obok braku doświadczenia dydaktycznego.

Na pytanie trzecie, kiedy stosują ćwiczenia w cichym czytaniu, otrzymano następujące odpowiedzi: 1) „po czytaniu głośnym dla ujęcia całości"; 2) „po czytaniu przez nauczyciela danej czytanki"; 3)„stosuję po opracowaniu czytanki"; 4) „po opracowaniu czytanki przed zebraniem materiału"; 5) „po opracowaniu ustępu i głośnym czytaniu". Oto grupa odpowiedzi nauczycieli pracujących na pierwszym szczeblu programowym. Ćwiczenia w cichym czytaniu stosowane po głośnym czytaniu i opracowaniu czytanki pozostają bez sprawdzianu. Nauczyciel nie ma żadnej możności stwierdzenia czy dzieci czytały. Zainteresowanie ucznia taką czytanką jest bardzo znikome względnie prawie żadne. Wartość tych ćwiczeń zastosowanych w nieodpowiednim momencie lekcji jest bardzo wątpliwa. Druga grupa nauczycieli stosuje czytanie ciche: „przed czytaniem głośnym dla objęcia głównej myśli lub zdania" (kl. III); „dla zaznajomienia dzieci z treścią czytanki"; „jako podstawę w wypowiadaniu się dzieci". Ćwiczenia te są oczywiście w konstrukcji lekcji umiejscowione właściwie. Mają one jednak tę słabą stronę, że są jedynymi ćwiczeniami na tym szczeblu programowym poza klasą I. Nauczyciele uczący w klasie pierwszej stosują szerszą skalę ćwiczeń. Oto kilka przykładów: 1) „rozdaję dzieciom karteczki ze zdaniami lub wyrazami i dzieci czytają a potem zdają sprawę z tego co przeczytały"; 2) „piszę na tablicy a dzieci czytają po cichu"; 3) czasem piszę na tablicy wyraz lub zdanie a dzieci rysują treść na karteczkach po cichym przeczytaniu". Stosowane są także powszechnie różnego rodzaju rozsypanki „jako urozmaicenie w czytaniu".

Ankieta wykazała, że nauczyciele stosują na pierwszym szczeblu programowym ćwiczenia w czytaniu cichym. Uboga literatura zagadnienia oraz brak doświadczenia dydaktycznego w danym zakresie nie pozwalają na wszechstronne traktowanie tych ćwiczeń. Z naszej literatury dydaktycznej można wymienić zaledwie dwie prace omawiające zagadnienie cichego czytania: 1) Wiącek St. i Ciepielewski J.: *Czytanie w szkole powszechnej,* Warszawa 1933; 2) R. Szklar i B. Kobylański: *Ciche czytanie jako zagadnienie metodyczne w szkole współczesnej,* Warszawa (bez daty). Z prac ci-

chych, wymienionych przykładowo w programach publicznych szkół powszechnych dla I i II stopnia, można również korzystać przy czytaniu cichym w szkołach III stopnia (Uwagi do całości). Poszczególne ćwiczenia różnią się pod względem sformułowania, zwiększenia lub zmniejszenia treści ćwiczenia a głównie pod względem celowości ich zastosowania.

Na drugim i trzecim szczeblu programowym ćwiczenia w cichym czytaniu są rzadziej stosowane. Z ankiety wynika, że przeważa czytanie głośne. Ciche czytanie przeprowadzane jest czasem „gdy czytanka jest treści emocjonalnej" lub „jako wyjście i pogłębienie tematu". Ankieta nie mówi nic o ćwiczeniach rozwijających zdolność i umiejętność organizacji pracy a powinny one na tych szczeblach programowych przeważać w myśl wskazań programu nauki. Wypowiedzi nauczycieli, uczących w wyższych klasach, są bardzo ogólnikowe i niejasne.

Czas trwania ćwiczeń w cichym czytaniu (pytanie czwarte) nie może być, rzecz oczywista, ściśle określony. Jako zasadę należy przyjąć, że powinny odbywać się codziennie. W klasach niższych trwać one winny od 10 do 15 minut, natomiast w klasach starszych 2 do 3 razy dziennie po 15 względnie 20 minut. Badania eksperymentalne nad rozmieszczeniem ćwiczeń w czasie wykazały, że okres czasu, przeznaczony na ćwiczenia, powinien być odpowiednio krótki i często powtarzający się. Okresy ćwiczenia mają dla praktyki pedagogicznej nie małe znaczenie. Ankieta natomiast wykazała, że omawiane ćwiczenia stosowane są różnie nieraz bez żadnych zasad. Na pierwszym szczeblu programowym 21 osób, a więc 34,43 procent stosuje je normalnie, w czasie od 5 do 20 minut codziennie. Pozostała liczba osób nie dała jasnej odpowiedzi względnie wykazała, że nie docenia tej sprawy. Np. 8 osób odpowiedziało, że przeprowadza te ćwiczenia „w zależności od czytanki lub potrzeby"; 2 osoby stosują je dwa razy tygodniowo po półgodziny (kl. III). Inne osoby określiły czas trwania tych ćwiczeń w ten sposób: „połowę lekcji; 2 do 3 lekcje; jeden raz w tygodniu" itp.

Na drugim szczeblu programowym sprawa rozmieszczenia ćwiczeń w czasie jest jeszcze mniej doceniana. Jedni stosują je za krótko (do 10 minut) lub za długo np. „dwie lekcje" albo znowu „zależnie od tematu". Częstotliwość ćwiczeń jest na tym stopniu jedną ze słabych stron tych ćwiczeń. Stosowane bowiem są rzadko a są nawet i tacy, którzy je stosują „przy załatwianiu pilnych spraw administracyjnych". Niektórzy przeprowadzają je dlatego rzadko, ponieważ dzieci nie mają „opanowanej techniki czytania" (?). Wyznaczają je oni raz lub dwa razy na miesiąc.

Pytania 6 i 7 omawianej ankiety miały na celu sprawdzenie, w jakim stopniu znane są cele ćwiczeń w cichym czytaniu oraz czy

te ćwiczenia są dobrze ułożone i umiejętnie zużytkowane. Pytanie 7 pozostawiło wiele osób bez odpowiedzi. Układanie ćwiczeń oraz umiejętne ich zużytkowanie wymaga jeszcze dużego wysiłku ze strony nauczyciela. Ćwiczenia przeprowadzane przez osoby, biorące udział w ankiecie, polegają przede wszystkim na opanowaniu treści czytanki i są podstawą do wypowiadania się. Natomiast inne ćwiczenia rzadko znajdują zastosowanie.

Ćwiczenia w cichym czytaniu aczkolwiek są w ostatnich czasach najżywszym zjawiskiem dydaktycznym, to jednak nie zdobyły sobie jeszcze w szkole powszechnej równorzędnego stanowiska w stosunku do ćwiczeń w głośnym czytaniu. W dydaktyce nauki czytania spełnić one jednak mają dwa zadania: ułatwić opanowanie techniki czytania oraz przyzwyczaić do pewnej metody pracy. Przez stosowanie ćwiczeń rozwijających i zwiększających szybkość czytania uczeń może osiągnąć w czwartym roku nauczania zgodnie z wymaganiami programu „umiejętność poprawnego i płynnego czytania". Prawdziwe wżycie i wgłębienie się w treść, powracanie do spraw trudnych lub szczególnie interesujących, większe skupienie się czytelnika może mieć miejsce wówczas, gdy technika czytania jest należycie opanowana. (II szcz. progr.).

Ćwiczenia w cichym czytaniu stosowane rzadko a przy tym długo nie są zgodne z postulatami psychologii pedagogicznej. Jednorodność ćwiczeń w dodatku bez bliższego określenia celu tego rodzaju zajęć szkolnych łączy się z poczuciem zniechęcenia lub znudzenia. Nauczyciel musi dopilnować, aby dziecko dokładnie zrozumiało co ma robić. Cała technika nauczania lub uczenia się nie wiele pomoże, o ile praca nie będzie interesująca. Zadaniem uczącego będzie więc budzić zainteresowanie ucznia daną pracą między innymi przez określenie celu zadanej czynności, urozmaicanie poszczególnych ćwiczeń, należyte rozmieszczenie ich w czasie i odpowiednie sformułowanie danego ćwiczenia.

Badania psychologiczne nad przenoszeniem się wprawy wykazały, że jeśli chcemy zwiększyć do najwyższego stopnia szybkość czytania, należy zabrać się do szybkości czytania, a nie do czego innego. Z drugiej strony mamy na to w psychologii pedagogicznej dowody, że takie postępowanie wpłynie też korzystnie na rozumienie czytanego tekstu. A zatem położenie specjalnego nacisku na opanowanie techniki czytania w ciągu pierwszych czterech lat nauczania a na zaprawianie uczniów do pewnej metody pracy w pozostałych klasach szkoły powszechnej jest niezmiernie ważnym postulatem dydaktycznym.

Program podkreśla znaczenie cichego czytania, lecz czyni to ze zrozumiałych względów bardzo ogólnikowo (str. 263). Wymaga bowiem, by nauczyciel stosował je często na szczeblu pierwszym, zaś w klasach wyższych jako pewną metodę pracy. Wobec braku

odpowiedniej literatury dydaktycznej jak również tradycji metodycznej w tym zakresie wysuwa się poważne pytanie, czy zagadnienie cichego czytania może być należycie rozwiązywane w praktyce szkolnej. Nie ulega wątpliwości, że ćwiczenia w cichym czytaniu inny mają charakter na pierwszym a inny na drugim i trzecim szczeblu programowym. W klasach niższych ćwiczenia te będą miały przede wszystkim na celu rozwijanie i zwiększanie szybkości czytania jak również rozwijanie rozumienia i szybkiego reagowania na przeczytaną treść. Na pograniczu pomiędzy pierwszym a drugim szczeblem programowym będą stały ćwiczenia, rozwijające zdolność selekcji, klasyfikacji i łączenia. Natomiast na szczeblu drugim i trzecim czytanie ciche ma zdążać za pomocą pewnej metody pracy do rozwijania samodzielności, przygotowując uczniów do samouctwa. Podniesiony zostanie więc stopień trudności omawianych ćwiczeń. W klasach wyższych znajdą zatem zastosowanie ćwiczenia: 1) rozwijające zdolność i umiejętność organizacji pracy (planowość, porządek, konsekwencja); 2) rozwijające zdolności pamięciowe; 3) rozwijające zmysł orientacyjny (systematyzacja, rejestrowanie itp.)

Niektóre podręczniki szkolne uwzględniają już postulaty cichego czytania (np. Wiącek, Zaremba, Morcinek i inne). Pod każdą czytanką umieszczone są pytania (tematy) względnie polecenia. Uczniowie otrzymują w tych pytaniach dokładniejszą instrukcję do swej pracy, wskutek czego praca ich nie ogranicza się do samego czytania. Mają oni rozwiązać pewne zadanie, z którego potem muszą zdać sprawę nauczycielowi. Zmusza to uczniów do wysiłku i uważnego czytania. (Dla nauczyciela poważna pomoc).

Podstawową literaturę w zakresie omawianych ćwiczeń stanowią następujące prace poza już wymienionymi: 1) G. L. Andersen *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych,* Warszawa 1932; 2) Z. Klemensiewicz: *Z rozważań nad celem i metodą lektury szkolnej (Chowanna,* nr 4, 5, 6) Katowice 1937 r.; 3) Rena Uzdańska: *Trudności w nauce czytania i pisania,* Warszawa 1937 r..

Pszczyna (woj. śląskie) *Alojzy Waszek*

WYJAŚNIENIE.

W numerze 17 *Przyjaciela Szkoły* ogłosiłem artykuł pt. *Błędy uczniów w historii,* przy pisaniu którego korzystałem również z pracy p. Stanisława Nowaczyka, zamieszczonej pod takim samym tytułem w nrze 6 *Pracy Szkolnej* z roku 1933/34. Podczas pisania artykułu nie miałem przed sobą pracy p. Nowaczyka, lecz korzystałem z notatek, na których nie było nazwiska autora. Po sprawdzeniu przekonałem się, że z artykułu tego przejąłem tok rozważań i terminologię. Pominięcie nazwiska autora artykułu było nieświadome, co z przyjemnością wyjaśniam.

Góra Kalwaria (woj. warszawskie) *E. Marchocki*

NOWE KSIĄŻKI

Teka arcydzieł Jana Matejki. Dziesięć obrazów o wymiarach 50×70 cm. Wydawn. Salonu Malarzy Polskich w Krakowie. Maciej Szukiewicz: *Objaśnienia obrazów i głównych postaci Teki arcydzieł Mistrza Jana Matejki*. W tekście 87 rysunków. Str. 64. Nakładem Salonu Malarzy Polskich w Krakowie. Cena *Teki i Objaśnień* zł 15,—

W artykule pt. *Matejko w szkole* wysunąłem zagadnienie, czy w praktyce odczuwa się brak pracy, która by ujmowała obrazy Matejki z punktu widzenia potrzeb szkoły, a więc wybór obrazów, wyjaśnienie treści, podkreślenie najistotniejszych wartości dydaktycznych itp. Pytanie to jest już obecnie prawie że nieaktualne, bo równocześnie z ukazaniem się artykułu wyszła *Teka arcydzieł* wraz z broszurą wyjaśniającą. Wydawnictwo jest przeznaczone dla szkoły, co wyraźnie zostało podkreślone we wstępie: „PP. Nauczycielom, zmuszonym częstokroć pracować z dala od większych miast i bibliotek,... będzie takie wydawnictwo nielada ułatwieniem wykładu". Potrzeby szkoły zostały również uwzględnione przy zestawieniu obrazów: 1) Kazanie Skargi, 2) Reytan, 3) Unia lubelska, 4) Batory pod Pskowem, 5) Bitwa pod Grunwaldem, 6) Hołd pruski, 7) Sobieski pod Wiedniem, 8) Kościuszko pod Racławicami, 9) Konstytucja 3 maja, 10) Śluby Jana Kazimierza.

Oczywiście można dyskutować, czy takie zestawienie w zupełności odpowiada potrzebom szkoły powszechnej. Tak np. niecelowe wydaje się zamieszczenie „Kazania Skargi", bo obraz ten nie jest konieczny na lekcjach historii, a przydałby się inny, np. „Kopernik" lub „Dzwon Zygmuntowski". Trzeba też zwrócić uwagę na to, że jeszcze wiele innych obrazów Matejki może być środkiem pomocniczym w szkole, np. Stańczyk, Jan Kochanowski u zwłok Urszuli, Uczta Wierzynka. W *Tece* zostały one pominięte zapewne wyłącznie ze względów wydawniczych.

Tyle o samej *Tece*. Obszerniejsze uwagi trzeba poświęcić objaśnieniom, bo właśnie one przede wszystkim mają znaczenie dla nauczyciela. Z góry można stwierdzić, że wszystkie informacje są na ogół opracowane starannie tak pod względem rzeczowym jak ilustracyjnym. Na wstępie jest krótki życiorys Matejki, potem kolejno są omówione obrazy. Analiza poszczególnych postaci poprzedzona jest uwagami ogólnymi o obrazie. Podobizny osób, które autor omawia, są umieszczone w tekście. Ułatwia to bardzo odszukanie postaci na obrazie — tym więcej, że i każdy obraz jest zaopatrzony w dopiski.

Wybór omawianych postaci nie zawsze jest trafny, w każdym razie nie z dydaktycznego punktu widzenia. Tak np. przy obrazie „Reytan" podana jest charakterystyka nast. postaci: Reytan, Stanisław August, Michał Czartoryski, Kołłątaj, Franciszek Salezy Potocki, Szczęsny Potocki, Ksawery Branicki, Michał Poniatowski, Adam Poniński. Nieuzasadnioną rzeczą jest zamieszczenie sylwetki np. Michała Poniatowskiego a pominięcie Korsaka i Jacka Małachowskiego, bo o pierwszym nic się nie mówi w szkole powszechnej, a o dwu następnych wspominają podręczniki dla klasy VI. Brak też jest ścisłej korelacji między dopiskami na obrazach a objaśnieniami. Bo np. na „Reytanie" wymieniono 17 postaci, a w broszurze omówiono tylko 9. Trzeba też zwrócić uwagę na drobne przeoczenie. Autor pisze na str. 16, że „uważnego widza może w „Reytanie" zdziwić, skąd na sejmie warszawskim bierze się Michał Czartoryski, który tego nie dożył, bowiem umarł 13 sierp-

nia 1775 roku". A przecież Czartoryski dożył tej chwili, gdyż zmarł w dwa lata po sejmie rozbiorowym.

Uwagi, związane z poszczególnymi postaciami, są w wielu wypadkach zbyt obszerne dla użytku szkolnego. Trzeba z nich wyłuskać rzeczy najważniejsze — takie, które wiążą się z tematami programu lub budzą żywe zainteresowanie dzieci.

Zgodnie ze wskazaniami programu w objaśnieniach przeważają uwagi o treści obrazu, a nie analiza formy. Wartości artystycznych autor nie pomija, lecz mówi o nich krótko, uwydatniając rzeczy najistotniejsze, np. o „Batorym pod Pskowem": „Rozgrywka psychiczna, zawarta w tym obrazie Matejki, nie ma sobie równej w sztuce całego świata". — Informacja taka, poparta bliższym wyjaśnieniem, wskazuje kierunek analizy, którą można przeprowadzić np. na lekcjach rysunku czy języka polskiego.

Objaśnienia zwracają również w kilku wypadkach uwagę na to, co w obrazach jest prawdą, a co — według określenia Zahorskiej — fantomem wyobraźni. Tak np. „Kazanie Skargi" przedstawia scenę, która w rzeczywistości nigdy się nie rozegrała, bo Skarga nie miewał kazań w katedrze wawelskiej (str. 7). — „Reytan" nie przedstawia jednego momentu dziejowego, lecz całą epokę i spotykamy na nim osobistości, które nie tylko nie działały nigdy razem, ale nawet nie żyły współcześnie" (str. 14). — Szkoda, że podobnych objaśnień nie ma w stosunku do wszystkich obrazów i że autor pominął zupełnie wyjaśnienia krytyczne co do różnych szczegółów, zawartych na obrazach, np. ubiory, broń itp.

Powyższe uwagi są dostatecznym materiałem do scharakteryzowania wydawnictwa. Mimo pewnych dydaktycznych niedociągnięć jest to praca, która szkole i nauczycielowi może oddać wielkie usługi tak w nauczaniu historii, jak na lekcjach języka polskiego i rysunku. Ze względu na dość wysoką (jak na możliwości finansowe wielu naszych szkół) cenę nie wszędzie znajdzie się *Teka*. Pod adresem Salonu Malarzy Polskich należy zwrócić się z apelem, by dopuścił do sprzedaży także same *Objaśnienia* Macieja Szukiewicza. Wprawdzie będzie to zapewne kolidowało z zasadami kalkulacji kupieckiej, jednak zostanie przyjęte z wdzięcznością przez nauczycielstwo. A i to ma chyba znaczenie niepoślednie w kalkulacji.
Stanisław Nowaczyk (Toruń)

Arcydzieła Mistrza Jana Matejki. Słowem wstępnym i objaśnieniami opatrzył Maciej Szukiewicz. Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich w Krakowie. Cena zł 0,90.

Jest to broszura o wymiarach 24×17. Zawarte są w niej reprodukcje 27 obrazów Matejki. Przy każdej reprodukcji podano rok powstania obrazu oraz wyjaśnienie treści. Jest tu dużo obrazów, pominiętych w *Tece*, np. Jan Kochanowski u zwłok Urszuli, Kopernik, Śmierć Przemysława w Rogoźnie, Uczta Wierzynka, Bitwa pod Warną, Wyjście żaków z Krakowa i inne. W braku obrazów wielkiego formatu album ten może być z pożytkiem zużytkowany w szkole — tym więcej, że reprodukcje są bardzo wyraźne, o wiele wyraźniejsze, aniżeli w naszych podręcznikach. *St. N.* (T.)

Nie mogę sobie wyobrazić wychowania bez nauczania. Dla wychowawcy główną jest rzeczą zakres myślowy wychowanka; z myśli bowiem rodzą się uczucia, a z tych zasady i sposoby działania.
Herbart

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Próba wyników nauczania języka polskiego. (Nr 15/1938). (Odpowiedź na uwagi p. kol. B. Pleśniarskiego w nrze 17/1938).

Stwierdzić na ogół trzeba, że na odcinku opanowania języka polskiego nie wymagamy dziś więcej od absolwenta klasy szóstej, niż dawniej od chłopca z świadectwem ukończenia klasy czwartej. Oczekuje się wyższego rozwoju intelektualnego, odpowiadającego starszemu wiekowi dziecka i to jest uzasadnione. Oczekuje się także pewnego oczytania się dziecka w najcelniejszych utworach beletrystyki, lecz w takim zakresie, jaki przewiduje program szkolny. Ale problem opanowania języka jest kwestią zasadniczą, nawet ważniejszą niż najskromniejsze nawet wiadomości z literatury i jej historii. I dlatego przy egzaminie wstępnym kładzie się nacisk na stwierdzenie, czy i w jakim stopniu uczeń opanował swój język, jak dalece otrzaskał się z podstawowymi wiadomościami gramatycznymi, czy umie swoje myśli wypowiedzieć pisemnie i w jaki sposób buduje zdania, których struktura winna mu być znana.

Jeżeli na tym odcinku wymagania egzaminu nie wychodzą poza zakres wymagań w gimnazjach dawnego typu, do których przyjmowano młodzież po klasie czwartej, to mam wrażenie, że obecny poziom wymagań nie byłby za wysoki.

Natomiast p r z y z n a j ę rację p. koledze Pleśniarskiemu, iż w okresie dwudniowego egzaminu całkowicie pewne poznanie ucznia napotyka na trudności, nieraz nawet na tak poważne, że omyłki nie są wykluczone. I dlatego przy egzaminach ustnych biorą udział delegaci szkół powszechnych, którzy przysłuchują się egzaminowi i uczestniczą w konferencjach poegzaminacyjnych, gdzie mogą składać swoje uwagi i zapodawać swoje spostrzeżenia, co niewątpliwie może wpływać na łagodzenie skutków możliwych wszędzie pomyłek.

W omawianym jednak przeze mnie wypadku nie chodzi o pewną część młodzieży egzaminowanej, o pewien taki czy inny odsetek. Moje spostrzeżenia dotyczą pewnego ogółu, odnoszą się do 75% egzaminowanej młodzieży i to z kilku powiatów, w łącznej liczbie jakich 150 osób. Te spostrzeżenia dały wyniki tego rodzaju, że chciałem je rzucić na falę dyskusji fachowców.

Godzę się także na zdanie kol. Pleśniarskiego, iż przy egzaminie wstępnym uczeń styka się z całkiem nowymi warunkami, z nowym otoczeniem i z nowymi dlań metodami pracy. To wszystko niewątpliwie działa na młodzież. Jak zdołałem zaobserwować, młodzież męska oswaja się z nową atmosferą zakładu średniego bardzo szybko, ale młodzież żeńska z dużym niepokojem przystępuje do egzaminu. Niestety, egzamin musi się odbyć, a egzaminowanie musi posługiwać się pewnymi metodami działania.

I dlatego „polonista gimnazjalny" po zamknięciu egzaminu wstępnego nie zamyka akt na modłę biurokratyczną, lecz szuka sprawdzianu swoich metod postępowania. Taki sprawdzian znajdzie w toku rocznej pracy szkolnej w pierwszej klasie. Tu bowiem rozpoczyna się pracę od podstaw i prowadzi ją w takim samym ciężkim znoju jak koledzy w szkole powszechnej. Młodzież już oswoiła się z pięknym budynkiem i z nowymi twarzami nauczycielskimi, przestała się denerwować, pracuje w normalnych warunkach. Prowadzimy z nią ćwiczenia ortograficzne, rozpoczynamy systematyczną naukę języka i dopiero pod koniec września dajemy pierwszy dyktat — jako zadanie szkolne. I wówczas mamy spraw-

dzian, który się wyraża w 50% not niedostatecznych z normalnego dyktatu, prowadzonego na poziomie czwartej klasy powszechnej.

Takie są wyniki i takie sprawdziany dla dwu lat ostatnich, oczywiście tylko na moim odcinku pracy. I dlatego pisałem, że wyniki uważam subiektywnie za niepokojące. I dlatego silna zresztą argumentacja kol. Pleśniarskiego nie zdołała mnie przekonać.

Kolega Pleśniarski nie dotknął bardzo ważnego odcinka mojego artykułu, mianowicie wyników poprawnego czytania. Technika czytania, dobra sprawność w opanowaniu tej sztuki, toć to przecież i pewien sprawdzian zdolności i pilności ucznia, a zarazem główna pomoc w pracy szkolnej. Uczeń, który tę sztukę opanowuje słabo, będzie nawet przy nadzwyczajnej pilności dochodził tylko do miernych rezultatów, nauka będzie mu sprawiała bardzo duże trudności i on sam będzie musiał zużywać na nią przynajmniej trzy razy tyle czasu dziennie, niżby zużywać potrzebował w stosunkach normalnych.

Przy egzaminie wstępnym do szkoły średniej zwracamy więc baczną uwagę na ten odcinek opanowania języka przez ucznia. Skoro zatem uczeń napisał dyktat na niedostatecznie, a jego technika czytania daje również wyniki niedostateczne, to polonista uważa wynik egzaminu za przesądzony. Otóż poruszyłem i to zagadnienie w swoim artykule, wobec czego byłem i nadal jestem zainteresowany w poznaniu stanowiska w tej sprawie mojego szanownego krytyka.

Pan kol. Pleśniarski jako jedną z przyczyn niepomyślnych wyników egzaminu wstępnego ocenia stosowane przez komisje metody egzaminacyjne, obce egzaminowanemu. Może być w tym pewna racja, ale zapewne nie przy dyktacie i nie przy egzaminie z czytania. Tu metody egzaminowania odgrywałyby na pewno rolę drugorzędną. Nie winiłbym jednak komisji. Skoro jest egzamin, to musi być i komisja, a tym samym muszą być i pewne normy postępowania. Na pewno nie są one złośliwe. Szuka się tylko u młodzieży istotnych podstaw, umożliwiających dalszą pracę ucznia w szkole. Na odcinku języka polskiego takimi podstawami są: technika czytania, opanowanie języka, więc gramatyka i ortografia, orientowanie się w strukturze zdania, wyrobienie językowe w słowie i piśmie. To są zagadnienia główne. Natomiast wszelkie inne braki w elementarnej znajomości literatury i jej historii, a nawet braki w elementarnym obznajomieniu się z kilku przykładami arcydzieł literatury poetyckiej i prozaicznej można uczniowi śmiało wybaczyć.

Mam wrażenie, że te wymagania egzaminowe nie są nadzwyczajne, a nawet są całkiem skromne. Jeżeli jednak te wymagania rozchodzą się z tym, co wysyła szkoła powszechna, to niewątpliwie coś tu wymaga korekty. Albo szkoła średnia jest w błędzie, albo praca w szkole powszechnej została programowo źle nastawiona na odcinku języka polskiego.

Całkiem godzę się na osąd kol. Pleśniarskiego, stwierdzający nader ciężkie warunki pracy polonisty w szkole powszechnej. Niestety, to prawda bolesna i stan wołający o natychmiastową zmianę. Polonista musi uczyć teoretycznie 30—31 lekcyj tygodniowo (teoretycznie, gdyż liczne skoczki międzylekcyjne absorbują mu zwyczajnie 36 godzin w tygodniu). Poza tym na poprawę zadań spotrzebowuje 15—20 godzin pracy domowej, a na bibliotekę uczniowską także do 6 godzin w tygodniu. To są obowiązki normalne każdego polonisty, które jednak przekraczają możliwości

wysiłku ludzkiego nawet przy spokojnej i całkowicie zapewnionej egzystencji i braku kłopotów życiowych. Gdy jednak takich wysiłków wymaga się od nauczyciela dzisiejszego, to jest nękanego brakami materialnymi, często niedożywionego i nie mającego pieniędzy na utrzymanie rodziny — to oczywista, że wszelka dyskusja ustaje. I dlatego trzeba rzecz postawić jasno i konkretnie: najpierw należy stworzyć dla nauczycielstwa normalne warunki pracy. A wszystko inne nauczyciel już zrobi, nawet bez programu.
N. *M. Str.*

Ruszmy z martwego punktu naukę przyrody żywej. (Nr 15 i 18/1938)

Mój artykuł „Ruszmy z martwego punktu naukę przyrody żywej" wywołał życzliwy odzew u Czytelników *Przyjaciela Szkoły*. Całkowicie podkreśla mój kąt widzenia p. Steliga z Jabłonowa (woj. tarnopolskie), dodając do moich argumentów jeszcze dwa z własnej praktyki. Nauczycielka pracująca na wsi nie znała przepiórki i uczniowie również. Uprzejmie dziękuję za ten przykład straszliwej ignorancji, gdyż teraz nikt już mnie nie posądzi o tendencyjność czy jednostronne spojrzenie na sprawę.

P. Stachurzyna z Horochowa (Wołyń) wypowiedziała parę zastrzeżeń co do moich wywodów, ciesząc się jednak, że humanista a nie przyrodnik kładzie tak silny nacisk na znajomość krajowej flory i fauny. Nie godzi się tedy p. Stachurzyna ze mną co do metod i celów nauczania przyrody. Jest to jakieś nieporozumienie. Stwierdzam stanowczo, że w wzmiankowanym artykule daleki jestem od identyfikowania znajomości przyrody ze znajomością nazw roślin i zwierząt. Przecież nawet cytowany przez p. Stachurzynę wyjątek z mego artykułu mówi niedwuznacznie, że uczniowie nasi nie znają przyrody żywej i jej najczęściej w kraju spotykanych przedstawicieli. Nie chodzi mi wyłącznie o nazwę, bo to byłby werbalizm, który jako polonista zwalczałem zaciekle w seminarium, a od kilku lat borykam się z nim w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym.

Z tego niezrozumienia myśli przewodniej oraz zasadniczych wywodów mego artykułu wypływają i dalsze nieporozumienia, jakobym nazwę uważał w nauce przyrody za rzecz najważniejszą. Nigdy tego nie twierdziłem, gdyż najważniejszą rzeczą jest znajomość żywego okazu, który jednak trzeba nazwać, abyśmy wiedzieli, o czym się mówi. Wszak i nazwisko człowieka nie jest wcale czymś zasadniczym, nie charakteryzuje go wcale; jednak pseudonim nas drażni, niepokoi, nie mówiąc już o tym, że nie moglibyśmy się łatwo porozumieć, gdyby nie te nazwy i imiona...

Godzę się z p. Stachurzyną, że przyrody należy uczyć się na przyrodzie autentycznej, ale i okaz, nawet wypchany, jest lepszy od rysunku, atlasu i od... niczego. Dalsze twierdzenie mej oponentki, że biologia nie wyłącza morfologii i systematyki, uspokoiły mnie całkowicie, kładąc kres zbędnej wobec tego polemice.

Wszystkie moje uwagi odnosiły się raczej do szkoły średniej, ale widzę z dyskusji, że w szkole powszechnej istnieje ta sama bolączka, że sięga ona głębiej w istotę zagadnienia, niż przypuszczałem pierwotnie. Dlatego potrzebna reakcja, potrzebne wołania, odczyty, pogadanki, artykuły. Przed wojną widywało się u uczniów zielniki, atlasy, klucze, dziś tego w szkołach nie ujrzymy. Zamiast więc iść naprzód, to się raczej cofamy i stąd moje bicie na trwogę.

Zdaję sobie sprawę, że tematu nie wyczerpałem, ale dobrze się stało, żem go poruszył. Niektóre zakłady średnie nie posiadają wcale gabinetu przyrodniczego, a biolog znosi własne kwiaty do szkoły, aby mógł na czym uczyć...

Ogrody pozostawiają też wiele do życzenia, na co się żalą w rozmowach (niestety, tylko w rozmowach z kolegami) nauczyciele przyrody.

Źle więc jest w tej dziedzinie, bardzo źle, ale przyczyny tego stanu rzeczy są dość powikłane i rzeczą nauczycieli przyrody jest zabrać głos w tej sprawie nader doniosłej dla naszego narodu, którego ścisłość myślenia budować trzeba na ścisłości obserwacji świata zewnętrznego a więc przede wszystkim na dostępnej każdemu i szeroko otwartej księdze przyrody.

Leszno, Wlkp. *Julian Szpunar*

Matejko w szkole. (Nr 18/1938)

1. Obrazy historyczne są prawie jedyną ilustracją, jedynym środkiem pomocniczym, działającym na wzrok, przy omawianiu tematów z epok czasowo nam odległych. Przy ich pomocy dziecko po prostu widzi, jak to wtedy było. A to, co widzi, to nieprędko zapomina. Taki przynajmniej pogląd mam na podstawie obserwacji dzieci mej klasy. Toteż obrazy historyczne są wielką pomocą przy zaznajamianiu dzieci z dziejami ojczystymi, są ich uplastycznieniem, zobrazowaniem zdarzeń, faktów i osób. Tym bardziej, że z tych czasów nie ma fotografii. Mamy wprawdzie teksty źródłowe, lecz te dla ucznia szkoły powszechnej są trudne do zrozumienia, a korzystanie z nich jest bardzo rzadkie.

Jak wyglądałaby nauka historii, gdyby usunięto wszystkie obrazy historyczne? Omawianie tematów, odnoszących się do czasów nowoczesnych i współczesnych, na tym by nic nie ucierpiało, gdyż z tych czasów jest dużo fotografii. Natomiast omawianie tematów np. z okresu Piastów lub Jagiellonów byłoby pozbawione środka uplastyczniającego, urozmaicającego naukę, budzącego zainteresowanie, silnie działającego na wyobraźnię i uczucia dzieci.

2. „Czy obrazy, używane jako środek pomocniczy, mogą być wieszane na stałe w klasie i stanowić dekorację?"

Obrazy, wiszące na ścianach klasy, mogą w odpowiedniej chwili spełniać rolę środka pomocniczego. Wywieszanie na stałe innych obrazów — środków pomocniczych i dekorowanie nimi klas jest m. zd. mało celowe, bo po 3—4 dniach dzieci oswoją się z nimi (ich treścią i obecnością) i już nie będą zwracać na nie uwagi. Po co mają dłużej wisieć? Prócz tego oblepienie ścian klasy środkami pomocniczymi robi wrażenie nie bardzo estetyczne.

Niech obraz omówiony pozostanie na 2 do 3 dni w klasie, aby dzieci mogły go swobodnie i z bliska oglądnąć. Po tym czasie schowajmy go, by w odpowiedniej chwili znów do niego wrócić, zapytać o jego treść, przypomnieć sobie osoby lub zdarzenia, powtórnie go pokazać. Wiemy z własnego doświadczenia, że każda powtórna praca uczy nas często o wiele więcej od pierwszej. Jak czytanie książki po raz drugi pozwala nam dostrzec wiele nowych rzeczy i pięknych szczegółów, poprzednio przez nas nie zauważonych, pominiętych, tak samo powtórne oglądanie omówionych obrazów nie tylko treść utrwala, ale pozwala na niejedno nowe spostrzeżenie i pogłębienie tematu. Dużo okazyj ku temu mamy przy grupowaniu materiału w syntetyczne całości (obrazy) i przy powtórkach.

3. W praktyce daje się odczuć brak prac, omawiających obrazy historyczne z punktu widzenia potrzeb szkoły. Prace te winny obejmować całość obrazów historycznych, przede wszystkim dzieła Matejki, Grottgera i Kossaków i zawierać dobre i bogate objaśnienia.

4. Obrazy historyczne można dobrze zużytkować w trzech wypadkach: mogą służyć do a) zobrazowania, uplastycznienia tematu, b) wywołania lub spotęgowania nastroju i c) mogą stanowić punkt wyjścia przy opracowywaniu niektórych tematów. Jeżeli obraz historyczny ma być użyty jako uplastycznienie wiadomości, to pokazujemy go w toku opowiadania. Zobrazowanie, uplastycznienie polega na skojarzeniu wyobrażeń słuchowych ze wzrokowymi. Przy pomocy obrazów historycznych możemy wywołać odpowiedni nastrój lub spotęgować już istniejący. Wywołujemy go przez zwrócenie uwagi na symbole, budzące uczucie dumy. W tym wypadku pokazujemy obraz na końcu lekcji. Niektóre obrazy historyczne mogą być punktem wyjścia w lekcji, stanowić źródło zdobywania wiedzy, lecz tylko przy omawianiu „tematów z życia kulturalnego w przeszłości" (uzbrojenie, ubiory, sprzęty itp.). Na takich lekcjach wywieszamy obraz historyczny zaraz po nastawieniu dzieci na dany temat.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Możliwość różnicowania pracy dla młodszych i starszych roczników przy nauczaniu w kompletach. (Nr 13/1938)

Praca w szkole I stopnia o 1 nauczycielu jest bardzo trudna. W takiej właśnie szkole spędziłem ostatnie pięć lat, więc pragnąłbym dorzucić kilka praktycznych uwag do artykułu kol. Jasińskiego. Stałego podziału na grupy według roczników nie praktykowałem. Wiemy bowiem, że w każdym roczniku są dzieci: 1) więcej i mniej zaawansowane, 2) więcej i mniej uzdolnione i 3) o różnych typach umysłowych. Dla bardzo skrupulatnego nauczyciela wynikałby stąd nowy podział pracy nawet w obrębie jednego rocznika, co jest rzeczą bardzo trudną i praktycznie nawet niemożliwą. Autor wspomniał o tym, że często należy różnicować tematy nie wg roczników, lecz wg różnych stopni rozwojowych, uzdolnień, zaawansowania itp. Weźmy przykład z arytmetyki. Zdarza się, że dziecko z pierwszego rocznika łatwiej pokona trudności zadaniowe niż jego kolega z drugiego a nawet trzeciego rocznika. Wynika stąd, że podział na grupy rocznikowe nie byłby wskazany.

I z innego jeszcze punktu chcę spojrzeć na to zagadnienie. Jedno dziecko może drugiemu wiele pomóc w pracy. Współpraca dzieci i wzajemna pomoc w opracowywaniu niektórych tematów może dać obustronne dodatnie wyniki w czasie nauki cichej, o ile jest dobrze zorganizowana i wykonywana. Może to się dziać w zakresie jednego rocznika, ale wyższy i więcej jednolity poziom uzyskamy, gdy zastosujemy to w obrębie całej klasy. Do takiej pracy będzie wskazane znów inne rozmieszczenie dzieci. Zmierzam do tego, że im mniej szablonu a więcej swobody i pomysłowości znajdzie nauczyciel w organizowaniu pracy w kompletach, tym łatwiej wykona program i większe osiągnie wyniki. Jeśli rutyna wpływa ujemnie na pracę nauczycielską w ogóle, to przede wszystkim w szkole I stopnia.

Poznań *Henryk Cieślak*

Repetenci w mojej szkole. (Nr 17/1938)

1) Przyczyn drugoroczności jest wiele. Jedną z nich to frekwencja, na którą znów wpływają warunki lokalne, atmosferyczne, stan zdrowotny i fizyczny dziecka.

Mamy w szkole dzieci słabowite, delikatne i skłonne do zaziębień i chorób. Każde pogorszenie się aury lub stanu ich zdrowia pociąga za sobą nieobecność tych dzieci na lekcjach, zazwyczaj przez kilka, często przez kilkanaście dni. Jest to powodem przerw, luk w nauce, które utrudniają pracę nauczycielowi i dziecku, a często uniemożliwiają mu korzystanie z następnych lekcyj i osiągnięcie dostatecznych wyników. W porze jesiennej i wiosennej wzrost nieobecności jest bardzo znaczny, (w tutejszej szkole około 15%), co nie pozostaje bez wpływu na ocenę pracy nauczyciela i ucznia.

Niemniejszą przyczyną słabej frekwencji jest opłakany stan dróg w naszych wioskach i odległość mieszkań dzieci od szkoły. Drogi gliniaste i błotniste uniemożliwiają dojście do szkoły w deszczowe dni jesienne i w czasie wiosennych roztopów. Drewniaki, noszone przez dzieci zamiast trzewików, oblepiają się tak, że nóg wyciągnąć nie można z gliny. Tak samo silne wiatry, śnieżyce, ulewy i mrozy przyczyniają się do bardzo znacznego wzrostu nieobecności dzieci na lekcjach. W takich wypadkach dzieci, mające do szkoły 2 do 3 km, na lekcje nie chodzą. Często trwa to dłuższy okres. W ubiegłym roku szkolnym miałem kilkoro dzieci, które właśnie z tych powodów ponad 70 dni były nieobecne na lekcjach. O tym, by dzieci wiejskie wyrównały braki stąd powstałe, nie ma mowy.

2) Inną, bardzo ważną przyczyną drugoroczności, zwłaszcza w klasie pierwszej w szkołach wiejskich, jest zupełny brak przygotowania dzieci wstępujących do pracy w szkole, choćby w zakresie najelementarniejszym. Pod tym względem znaczna większość dzieci wiejskich pozostawia wiele do życzenia. Bo cóż zrobić z dzieckiem, które ołówka nie zna, w ręce go nie miało, nie umie go trzymać, ani też nim narysować najprostszej rzeczy, np. krzyżyka. W okresie przygotowawczym nie potrafimy wyrównać tych i tym podobnych zaniedbań domu rodzinnego dziecka i przygotować te jednostki do systematycznej nauki czytania i pisania. Ten brak przygotowania jest kulą u nogi dla dziecka i nauczyciela.

3) Nie bez znaczenia i wpływu na pracę szkolną dzieci i — w dalszych następstwach — na drugoroczność, są ich domowe zajęcia. Dzieci wiejskie są pracą fizyczną stale zajęte; mają jej za wiele, jest dla nich za trudna, często ponad ich siły. Są nią przemęczone. Silniejsi chłopcy w wieku 10 i 11 lat muszą orać, bronować, mierzwę z obory wyrzucać, nakładać ją na wóz i wykonywać wiele innych tym podobnych prac. Na odrobienie zadań domowych czasu nie starczy, względnie dziecko przemęczone już do tej pracy nie jest zdolne. Nawet rano przed odejściem do szkoły musi nakarmić trzodę chlewną, nanosić wody do kuchni, drzewa itp. Zdarzały się i takie wypadki (w okresie pilnych prac gospodarskich), że chłopcy od 5 do 7 godz. rano orali i wprost z pola szli do szkoły. Toteż nie zdziwiło mnie takie powiedzenie dziecka: „Wolę zostać w szkole, bo w domu ciągle mnie zaganiają do roboty". Przytoczone przeze mnie warunki życia i pracy dziecka wiejskiego przyczyniają się do powiększenia liczby drugorocznych. Usunąć je może jedynie gospodarcze podniesienie wsi polskiej.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Łysek z pokładu Idy. (Nr 14/1938)

Wywołanie zainteresowania do czytelnictwa jest jednym z głównych celów lektury uzupełniającej. Drogą do tego celu wiodącą jest należyte opracowywanie tej lektury.

Nie mam zamiaru krytykowania sposobu opracowania *Łyska z pokładu Idy* przez kol. W., lecz podam inny sposób, który również m. zd. może wywołać zainteresowanie.

Na wstępie przeprowadzam z dziećmi krótką rozmowę na temat pracy w kopalni węgla, o czym dzieci zapewne dużo już wiedzą z poprzednich kursów. Najważniejszym momentem będzie koń i jego nieszczęsna dola (ślepota). Następnie rozdaję książki z wyjaśnieniem, że o tym właśnie będziemy czytali. Oprócz tego polecam dzieciom, by znalazły odpowiedź (przy czytaniu) na następujące pytania: 1. Autor książki. 2. Jej tytuł i dlaczego taki? 3. Kiedy się to działo? 4. Gdzie to się działo? 5. Jakie postacie występują? (Kto najważniejszy?) 6. Wyrazy, których nie rozumiem. 7. Krótkie opowiadanie najciekawszej części. Dzieci zapisują te polecenia. Następuje czytanie całości w domu. Jeśli dysponuję większą ilością książek, to powyższe zadania daję dopiero po przeczytaniu całości (jako zadanie domowe). Wówczas dzieci, którym czegoś jeszcze będzie brakowało do odpowiedzi, otrzymają książkę powtórnie dla uzupełnienia. W ten sposób dzieci pracują zupełnie samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela.

Dalsze postępowanie (w klasie) podobnie jak u kol. W. — z uzupełnieniami wynikającymi z wyżej wyszczególnionych zadań (tytuł, czas, miejsce). Wyjaśnienie wynotowanych niezrozumiałych wyrazów nastąpi wspólnie przez wszystkie dzieci przy omawianiu całości w klasie względnie przy czytaniu urywków. Bardzo trafnie wyróżnił kol. W. grupę wyrazów „z języka górników".

Poznań *Henryk Cieślak*

Zapoznanie dzieci z przyimkiem. (Nr 18/1938)

Przyimek... Sam wyraz może nie całkiem ciekawy, ale rzeczą nauczyciela właśnie jest uczynić go jak najbardziej ciekawym i zajmującym.

W dawnej szkole był on przedmiotem zainteresowania w klasie piątej na tzw. lekcjach gramatyki, które były zazwyczaj dosyć nudne. Byli jednakże nauczyciele, którzy umieli (i starali się) lekcje takie ożywić z bardzo dobrym skutkiem. Ostatecznie, jeśli o przyimek chodzi, to rzecz przedstawiała się najmniej tragicznie. Bo oto „pomysłowy" nauczyciel osiągał cel przy pomocy... psa, a właściwie psiej budy. (Lekcja przy tym nie była bynajmniej „pod psem").

Było to okrągło dziesięć lat temu; sam jeszcze byłem uczniem piątej klasy w siedmioklasowej szkole. Polonista nasz umiał uczyć gramatyki. Właśnie miał przeprowadzać taką lekcję w naszej klasie. Zdziwieni byliśmy, że zaczął mówić o rysowaniu... niby, kto z chłopców ładnie rysuje. Znalazł się taki. „Narysuj na tablicy... budę dla psa". Konsternacja: to ładna gramatyka. Ośrodkiem zainteresowania stała się buda; prawda, że tylko rysunek budy, ale w tej chwili nie odgrywało to żadnej roli. Okazało się jednak, że nie ma psa. Ten pozostał już całkiem w naszej wyobraźni, za to począł, w trakcie rozmowy nauczyciela z dziećmi, harcować jak żywy. Gdziekolwiek pies się pojawił, pozostawiał po sobie krótkie, lakoniczne wzmianki: *za*, (niby *za* budą), *na*, *koło*, *w*, *z*, *przed*, *pod*...

Wszystko „obracało się“ wokoło budy; stąd też po tych „harcach“ dziwnie wyglądała. Uwieńczona niby jaki bohater, chociaż wieniec nie był laurowy, tylko z przyimków.

W jaki sposób doszliśmy do nazwy „przyimek“, tego sobie już nie przypominam, ale pozostało faktem, że o przyimkach wiedzieliśmy odtąd wszyscy bardzo dobrze. Na samo zaś wspomnienie „przyimek“ każdy „widział“ budę i wieniec słówek, które recytował „jak z młynka“. Z drugiej strony mając określić, jaką częścią mowy jest *na*, bez namysłu orzekał uczeń: *przyimek* i gotów był recytować inne...

Dosyć dziwna lekcja może, ale cel został osiągnięty w stu procentach.

S. (Pomorze) *H. Hel.*

Pan Tadeusz jako lektura w szkole powsz. (Nr 15/1938)

W szkole powszechnej obowiązują tylko wyjątki z *Pana Tadeusza*. Które — program nie podaje, zostawia swobodę nauczycielowi. Ile — też nie wymienia, gdyż będzie to zależało od ilości czasu, którym nauczyciel dysponuje. Dobrze by było, aby dzieci przeczytały całość w domu.

Z ogólnych wiadomości dzieci muszą znać: autora, czas i miejsce akcji, ważniejsze osoby (chociażby na podstawie wyjątków).

Jeśli chodzi o autora, to nie trudno będzie zebrać o nim materiał wychodząc od mniejszych jego utworów, opracowanych do siódmej klasy włącznie. Szczególnie ważne będą wiadomości historyczne, które oświetlą równocześnie warunki życia autora w okresie tworzenia tego dzieła oraz okres, który jest w tym dziele odzwierciedlony. To umiejscowienie w czasie nie będzie trudne, jeśli nauka historii jest postawiona na należytym poziomie. Przede wszystkim odwołamy się do wiadomości z kl. VI., a jeśli będą one zbyt szczupłe i nie wystarczające dla należytego zrozumienia treści dzieła lub jego wyjątków, to musimy je odpowiednio uzupełnić i rozszerzyć. Można to też czynić osobno przed opracowywaniem poszczególnych wyjątków, jeśli to da więcej korzyści. W każdym razie *Pana Tadeusza* — jako wspaniałego i charakterystycznego eposu szlacheckiego, nie można opracowywać w oderwaniu od życia ówczesnego. Program kl. 7 wskazuje do opracowania „obrazy z życia i twórczości wielkich pisarzy...“, a przecież Adam Mickiewicz jest typowym przykładem bardzo czynnego obywatela-patrioty. Z życiorysem autora można związać bodaj wszystkie wiadomości, dotyczące czasu i miejsca akcji.

Przygotowawszy umysły do zrozumienia treści przystępujemy do opracowywania wyjątków. Sposób ich opracowywania nie będzie się różnił od postępowania z utworami poetyckimi. Musimy jednak dokładnie uprzytomnić sobie, czy dany wyjątek jest opisem, opowiadaniem, liryką itp. — i zależnie od tego postępować. Ostatnim etapem będzie wyuczenie pewnych całości lub ich urywków na pamięć. Na zakończenie urządzimy powtórkę w formie zebrania materiału o życiu autora i jego dziele.

Poznań *Henryk Cieślak*

Uczucie jest melodią do tekstu, który odnajduje głowa; uczucie grzeje i skłania do czynu, rozum mu towarzyszy i nadaje kierunek działaniu. Zadaniem wychowania jest rozbudzenie takiej sfery uczuć, aby one tworzyły tło charakteru dodatnie i dla celów życia społecznego pożyteczne. *Salwürk*

LISTY CZYTELNIKÓW DO REDAKTORA

Wielce Szanowny Panie Redaktorze.

W odpowiedzi na list p. Jana Jabłońskiego, kierownika szkoły w Łoniowej, woj. krakowskie, ogłoszony w numerze 16 „Przyjaciela Szkoły", zabieram głos nie dla prowadzenia polemiki w poruszonej przez p. J. sprawie, ani nie dla prostowania podanych faktów, ale dlatego, że w opisie wycieczki, zorganizowanej przez p. J. do Rożnowa znalazły się ustępy źle świadczące o wychowawczych metodach p. kierownika. Zabieram głos nie tylko jako zainteresowany inżynier z budowy zapory, ale jako stary instruktor harcerski, rozumiejący czym są i jak się organizuje wycieczki.

A więc przede wszystkim szanowny korespondent opisuje, z jakimi trudnościami montowano wycieczkę szkoły do Rożnowa: podwody, broszury, artykuły, dane liczbowe. Umiano zatem zdobyć wiadomości o budującym się obiekcie, co przyznaję, nie jest rzeczą łatwą, natomiast w przygotowaniach tych pominięto rzecz w każdej wycieczce najważniejszą i najpierwszą — porozumienie się z Kierownictwem obiektu, do którego wycieczkę się organizuje, co wszak nie wymaga wielkich starań poza napisaniem karty pocztowej. Gdyby Kierownictwo szkoły to zrobiło, otrzymałoby wiadomość, że ze względów na tok prac na budowie i bezpieczeństwo zwiedzających wycieczki dopuszczane są na budowę wyłącznie w niedziele i święta, o czym są dobrze poinformowane najbliższe inspektoraty szkolne.

Nawiasem dodam, że p. J. w swym sprawozdaniu ten przepis pomija, co nie mówi dobrze o jego lojalności w stosunku do instytucji, z której gościny tak czy inaczej jednak korzystał. W tym przepisie zaś tkwi cała tajemnica „przyjęcia" wycieczki w Rożnowie.

Dodajmy jeszcze, że przez miesiące letnie odwiedza Rożnów dziesiątki tysięcy osób i setki wycieczek zbiorowych; zorganizowanie zatem zwiedzania budowy, jak tego sobie życzy p. J., codziennie byłoby fizycznym niepodobieństwem. Natomiast pracownicy budowy, pracujący w dnie robocze dobrze ponad normalne 8 godzin dziennie, dobrowolnie i ofiarnie udzielają objaśnień i oprowadzają wycieczki w niedziele i święta. Nie wiem, czy organizowanie wycieczek szkolnych jest ofiarą, jak to pisze p. J., czy też obowiązkiem nauczycieli, wiem zaś, że zajmowanie się tymi wycieczkami na budowie jest na pewno ofiarą, a nie obowiązkiem.

Wreszcie najbardziej przykra z punktu wychowawczego sprawa.

P. J., jako kierownik wycieczki, otrzymał zezwolenie wprowadzenia jej na teren budowy w dzień roboczy pod pewnymi warunkami, z których jeden opiewał, że wycieczka może obserwować budowę jedynie ze specjalnego „punktu dla wycieczek", z którego całość budowy widna jest jak na dłoni. Dalej uczestnikom wycieczki pójść nie wolno. Przepis to zresztą ogólny.

I oto p. J. sam się przyznaje, że mimo to — niezadowolony z widoku, jaki miał z tego punktu — „wycofał się sam", bo wiedział, że dzieci bez niego „podejdą dalej". I dzieci poszły! Oto lekcja lojalności dla przepisów.

Czy p. J. nie sądzi, że takie zachowanie się wycieczek właśnie zmusza do wprowadzenia surowych przepisów zwiedzania budowy, na której terenie na zwiedzającego czyha na każdym kroku niebezpieczeństwo. Budowa bowiem — to nie muzeum.

Tyle uwag dla tych, którzy niezrażeni cierpkimi uwagami niefortunnego kierownika wycieczki, w sposób właściwy zorganizują wycieczki do Rożnowa, który czym może, tym swym gościom służy. Ale wybaczcie, my musimy budować, a nie mówić o budowie.

Dziękując Panu Redaktorowi za udzielenie gościny tym uwagom, łączę wyrazy szacunku.

Rożnów, dnia 15 listopada 1938 r. *Inż. Jerzy Zawodzki.*

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

T. Lehr-Spławiński: SZKICE Z DZIEJÓW ROZWOJU I KULTURY JĘZYKA POLSKIEGO. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 210. Cena zł 4.—.

Jest to cykl prac poświęconych zagadnieniom ważnym nie tylko dla historii języka polskiego, lecz także dla całokształtu dziejów naszej kultury. Osią ich jest problem związku języka z kulturą narodu oraz związana z tym troska o kulturę językową, wyrażająca się w świadomym pielęgnowaniu i dbałości o rozwój języka a także w badaniach naukowych nad jego strukturą.

Pierwszy z tych problemów najszerzej jest ujęty we wstępnym szkicu, który daje ogólną charakterystykę rozwoju naszego języka pod kątem widzenia rozmaitych czynników i prądów kulturalnych, jakie znalazły odbicie w jego strukturze gramatycznej i słownikowej.

Cztery następne artykuły analizują problem pochodzenia naszego języka literackiego oraz zagadnienie czeskich i ruskich wpływów w polszczyźnie literackiej, stanowiących nader ważne dla jej rozwoju składniki obcego pochodzenia. Następne dwie prace zajmują się rozwojem świadomych starań i prac nad kulturą i doskonaleniem języka oraz do pewnego stopnia z tym związanymi reformami pisowni polskiej w latach ostatnich. Następuje rzut oka na rozwój badań nad językiem polskim, uzupełniony charakterystyką działalności naukowej czterech nieżyjących już wybitnych badaczy języka polskiego: śp. Andrzeja Gawrońskiego, Jana Łosia, A. A. Kryńskiego i J. M. Rozwadowskiego.

Całość ujęta została w formę ogólnie przystępną, nie wymagającą od czytelnika specjalnego przygotowania językoznawczego. Toteż książka może oddać usługi wszystkim prawdziwym miłośnikom języka ojczystego, pragnącym zapoznać się z najważniejszymi momentami jego dziejów i kultury.

JAN MATEJKO z cyklu „Mistrzowie". IMAGO POLONIAE. Wstępem poprzedził dr Edward Łepkowski. Wydawnictwo S. A. Krzyżanowski, Kraków 1938. Format 28×20 cm. Str. 20 tekstu i 59 ilustr. (reprod. dzieł Matejki). Cena zł 7.50.

W dwudziestolecie Odrodzenia Państwa Polskiego ukazuje się tom ten jako pierwsze ogniwo rozległe pomyślanej serii „Imago Poloniae", która w kilku wielkich cyklach obejmie i przedstawi cały dziejowy dorobek duchowej i materialnej kultury Polski, aby oczom narodu i świata ukazać chwałę naszej przeszłości i twórczy wysiłek dnia teraźniejszego.

Tom „Jan Matejko" stanowi początek cyklu „Mistrzowie", w którego ramach ukażą się już w najbliższej przyszłości spod pióra i w opracowaniu znakomitych znawców monografie największych naszych mistrzów pędzla i dłuta. Poza cyklem „Mistrzowie" obejmie seria „Imago Poloniae" szereg rzeczowo rozplanowanych cyklów, które zobrazują wielkość naszych dziejów, chwałę polskiego oręża, piękno świątyń i miast, uroki krajobrazu i bogactwo folkloru.

Wstęp do tomu „Jan Matejko" oparł dr Łepkowski na listach mistrza, pisanych do żony i przyjaciół, oraz na pracach M. Gorzkowskiego, St. Tarnowskiego i St. Witkiewicza. Wiadomości, jakie autor tu zebrał, mogą przyczynić się do spopularyzowania wiedzy o tym jedynym w swoim rodzaju artyście. Matejko wyrósł ponad innych twórców naszego malarstwa nie tylko potęgą swego geniusza, ale i swoistym poczuciem posłannictwa wobec Narodu.

JAN MATEJKO. Studia i szkice. Staraniem i nakładem Zarządu stoł. król. m. Krakowa, 1938. Str. 155. Cena zł 10,—.

Dzieło to (format 31×23 cm) wydało miasto Kraków w setną rocznicę urodzin Jana Matejki. Na wstępie znajdujemy wiersz Józefa Bohdana Zaleskiego z czerwca 1880 r. pt. „Mistrzowi Janowi Matejce". Następują rozprawki: „Jan Matejko i muzeum jego imienia w Krakowie" (str. 7—26), „Artystyczne przedszkole Matejki" (str. 29—49), „Wzrok Jana Matejki" (str. 53—57), „Polichromia mariacka" (str. 61—76), „Paleta J. Matejki do Joanny d'Arc" (str. 79—82), „Stambulski epizod w życiu Matejki" (str. 85—112), „Bitwa pod Grunwaldem" przed i po obejrzeniu pobojowiska przez Matejkę" (str. 115—120), „Matejko i Shakespeare" (str. 121—123), „Mało znany projekt Matejki na pomnik Mickiewicza" (str.124—131), „Humor i satyra Matejki" (str. 132—142) oraz „Przypisy".

Dr Mieczysław Skrudlik: CHRYSTIANIZM A ŚWIAT ZWIERZĘCY. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 113. Cena zł 2,—.

Autor rozpatruje jedno z tych zagadnień, które w ostatnich czasach szczególnie silnie było atakowane i wyzyskiwane przez publicystykę wrogą religii katolickiej. Wrogowie katolicyzmu bowiem wskazują na zupełną jego obojętność w stosunku do zwierzęcia i na podstawie takiego stwierdzenia układają cały szereg zarzutów natury moralnej i światopoglądowej. Praca dra Skrudlika to nieporozumienie wyjaśnia i rozważa w sposób dokładny. Z wywodów autora i licznych a trafnie dobranych cytat wynika teza przeciwna: chrystianizm ogarnia swoją opieką cały świat stworzony a więc i świat zwierzęcy.

Emil Ludwig: NIL. Życiorys rzeki. Tom I. Od źródeł do Egiptu, tom II. Nil w Egipcie (Z cyklu „Przemiany"). Książnica - Atlas, Lwów. Str. 804. Cena zł 22,—.

Nil — rzeka królów i król rzek! Najwspanialsza rzeka świata, a zarazem najbardziej tajemnicza. — 6.000 km długości i 6.000 lat kultury. Rzeka, która prawie połową swego biegu przedziera się bez jednego dopływu i bez kropli deszczu przez granitowe katarakty i piachy pustyni, by stworzyć pod koniec najżyźniejszą ziemię na świecie: błogosławioną ziemię Egiptu. Nil Biały rodzi się pod równikiem z wodospadów jeziora Wiktorii, olbrzymiego zwierciadła Afryki, większego niż Szwajcaria, a u jego kolebki czuwają tajemnicze Góry Księżycowe, u których stóp mieszkają karły. Nad kolebką zaś jego nieokiełzanego brata, Nilu Błękitnego, szaleje rocznie 400 burz. Jego to wody, zwalając się z grzmotem rokrocznie do wyschniętego koryta szeroką na 500 m ścianą, zmiatają z gór abisyńskich miliardy cząsteczek pierwotnych skał, które stwarzają owe czarodziejskie egipskie urodzaje.

Nad Nilem żyją trzy przedpotopowe olbrzymy: słoń, hipopotam i nosorożec. W jego falach żeruje straszliwy lewiatan z księgi Hioba: krokodyl, a u jego brzegów gaszą pragnienie wielkie drapieżce. Nad Nilem znajdują się trzy raje ptactwa, zlatującego tu w milionowych rzeszach. Żyją setki różnokolorowych plemion, mieszają się rasy i ludy, kultury i religie. Nil to faraonowie, piramidy i mumie; uczeni kapłani, hieroglify i papirus; astronomia, geometria i prawo. Nil to Mojżesz i plagi egipskie, Persowie i Aleksander Wielki. Nil to Kleopatra, Pompejusz, Cezar i Antoniusz; Arabowie, Turcy i Napoleon; handel niewolnikami, kość słoniowa i bawełna; Kanał Sueski i angielskie zapory wodne. Nil to Egipt: pierwsza na świecie kultura i najdłuższa i najciekawsza karta historii.

Ludwig swej pracy o Nilu dał podtytuł: „życiorys rzeki"; pokusił się bowiem — on pierwszy — o napisanie epopei Nilu w nowym ujęciu, jako symbolu, tak jak pisał dzieje wielkich ludzi. Istotnie święta rzeka czarnego lądu w jego wizji tętni pełnią niesłychanie barwnego, zdumiewającego bogactwem a zarazem tajemniczego życia.

E. Schopen: MORZE ŚRÓDZIEMNE ARENĄ DZIEJOWYCH ROZSTRZYGNIĘĆ. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 120. Cena zł 3.20.

Morze Śródziemne... Ongiś przed lat tysiącami, prazdrój kultury i cywilizacji europejskiej, cywilizacji Zachodu. Dzisiaj — sfalowana niespokojnie widownia pojedynku dwóch potęg, dwóch imperiów: starego British Empire, co tak niedawno jeszcze panowało niepodzielnie na morzach i oceanach, i młodego imperium Italii, sięgającej po dziedzictwo Rzymu Cezarów, 'Mare Nostrum' — mienili Morze Śródziemne starożytni Rzymianie, mare nostrum uczynić pragnie ze Śródziemnomorza prężny imperializm odrodzonej Italii. Lecz tu napotyka na swej drodze potęgę światowego imperium Wielkiej Brytanii, dla której Morze Śródziemne to najważniejszy odcinek szlaku morskiego, łączącego rozrzucone po świecie dominia i kolonie.

Ten problem polityki międzynarodowej, problem Morza Śródziemnego, omawia interesująca książka Edmunda Schopena. W żywym, pełnym swady wykładzie rozważa autor rolę polityczną Morza Śródziemnego w rozwoju dziejowym analizuje wnikliwie istotę aktualnego problemu, wprowadza nas za kulisy gry dyplomatycznej, wielkich mocarstw, waży szanse pokoju i wojny.

Książkę Schopena powinien przeczytać każdy, kto interesuje się problemami polityki międzynarodowej.

Witold Jabłoński, Jan Przyłuski, Rudolf Ranoszek, Stanisław Schayer, Antoni Śmieszek, Tadeusz Zieliński: RELIGIE WSCHODU (Biblioteka Wiedzy tom 59). Z 44 ilustr. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa. Str. 461.

Książka niniejsza wypełnia dotkliwą lukę w piśmiennictwie polskim, dając po raz pierwszy opracowany w języku polskim i przez fachowców polskich, profesorów i docentów Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego w Warszawie, przegląd najważniejszych religii orientalnych: Japonii, Chin, Indii, Iranu, Babilonu i Egiptu. Islam i Stary Testament, jako religie monoteistyczne, historycznie związane z chrześcijaństwem, zostały pominięte. Wstępny artykuł o religiach Azji napisał profesor Collège de France, J. Przyłuski, jeden z najgłośniejszych i najwybitniejszych dzisiaj religiologów i orientalistów. Artykuł końcowy, jak gdyby epilog książki, traktujący o wpływach orientalnych na religie antyczne, wyszedł spod niemniej znakomitego pióra profesora Tadeusza Zielińskiego.

Pomimo pozornej egzotyczności tematu studium „Religii Wschodu" da niewątpliwie każdemu myślącemu czytelnikowi szereg ważnych i istotnych wiadomości, które poza ogólnym kształcącym, humanistycznym walorem ułatwią zrozumienie i krytyczną ocenę tych żywych dzisiaj kultur orientalnych, Indii, Chin i Japonii przede wszystkim, z którymi coraz silniej splatają się obecnie losy i przeznaczenia naszej własnej cywilizacji zachodnio-europejskiej.

DOPISEK REDAKTORA.

*Piszę słowa te na tydzień przed wysyłką zeszytu. Drukarnia nagli, bo zapewne ma inne pilne prace przed Świętami Bożego Narodzenia. Zresztą czeka mnie — a także pp. grafików — jeszcze mozolna praca około wykończenia spisu rzeczy rocznika, bo znów przeszedł rok wydawnictwa (już XVII), jak z bicza trzasł. Przy spisywaniu autorów i tytułów pomagał mi tym razem jeden z synów — „trzecioklasista według nowego ustroju“ — (co za określenie?!) i jego to pomysł, by artykuły i lekcje, które stały się przedmiotem dyskusji w późniejszych numerach, oznaczyć *. Inowacja, zdaje się, pożyteczna. Rocznik XVII — więc kompletny, można go oddać do oprawy; kto zamówił (wpłacając zł 1,—) otrzyma równocześnie — ale w oddzielnej opasce — płócienną okładkę z złoceniami.*

Początek dzisiejszego zeszytu jest wspomnieniowo-pomnikowy. Więc wpierw kilka uwag — na marginesie 20-lecia „Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P.“ — o ogromnej pracy szkoły polskiej, dokonanej w ciągu minionego dwudziestolecia. Jest to przecież praca nauczycielstwa polskiego i dlatego — dowiedziawszy się o odsłonięciu głazu-pomnika ku czci nauczyciela w dniu 12 listopada w Warszawie — zwróciłem się do Zarządu Miejskiego Stolicy z prośbą o bliższe wiadomości, by w „Przyjacielu Szkoły“ utrwalić ten ważny akt sprawiedliwości społecznej: uznania zasług nauczycielstwa. Chętnie byłbym też umieścił rycinę pomnika, lecz nie otrzymałem fotografii. A może ktoś z Szan. Czytelników przyśle mi przy sposobności udatne zdjęcie?

Następnie oddałem cześć zasługom dwu współpracowników „Przyjaciela Szkoły“, których nieubłagana śmierć zabrała nam w kończącym się roku wydawniczym.

Ponieważ dzisiejszym zeszytem zamyka się rocznik, przeto zebrałem w nim przede wszystkim pozostałe głosy dyskusyjne, odnoszące się do artykułów ogłoszonych w ostatnich tygodniach, miesiącach. Z podobnych względów — by nie przenosić cyklu artykułów do następnego rocznika — ogłosiłem dziś uwagi p. kol. Kiernasa o materiale naukowym rysunku, a sprawozdanie p. kol. Waszka z ankiety łączy się poniekąd z poprzednimi artykułami o nauczaniu języka polskiego. W przyszłym roku zainteresują nas nowe tematy z języka polskiego, np. o czytelnictwie młodzieży szkolnej.

Szan. Współpracowników uprzejmie i serdecznie proszę o nadsyłanie dalszych prac. Jak tylko skończy się praca około numeru zamykającego XVII rocznik, natychmiast przystąpię do przejrzenia prac nadesłanych w ostatnich tygodniach, odpowiem na listy w sprawach redakcyjnych i ustalę treść pierwszego zeszytu rocznika XVIII.

Nr 1/2, pod datą 16 stycznia 1939, wyślemy wszystkim dotychczasowym Abonentom, gdyż mam nadzieję, że życzliwie ocenią troskliwość „Przyjaciela Szkoły“ i zostaną mu wierni w nowym roku wydawniczym — a może nawet przysporzą niejednego nowego PRZYJACIELA.

Kończę z najlepszymi życzeniami świątecznymi i noworocznymi. *B.*

Cena ogłoszeń: 1/1 strona zł 90, 1/2 str. zł 50, 1/3 str. zł 40, 1/4 str. zł 30.
Administracja czynna od godziny 9—18, w soboty od godz. 9—14.
Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu.

Odbito czcionkami Drukarni Dziennika Poznańskiego w Poznaniu, Pocztowa 9.